



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**Escribir para aprender: una propuesta para la escritura creativa en
el aula de Educación Secundaria**

Writing to learn: a proposal for creative writing in the secondary school
classroom.

Alumno/a: Erik López López

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Directora: María del Carmen Moral del Hoyo

Curso académico: 2020/21

Fecha: 16 de junio de 2021

0. RESUMEN

Resumen: Este trabajo pretende desarrollar una propuesta didáctica, basada en la tradición de los talleres literarios, que sirva para mejorar la competencia escrita de los alumnos de 4º de ESO. Para conseguir este objetivo, se partirá del enfoque procesual como marco en el que inscribir nuestra metodología y se establecerá la escritura creativa como principal instrumento de trabajo. Mediante esta herramienta se tratará no solo de desarrollar la competencia escrita de los estudiantes, sino también de establecer una sinergia entre los diferentes bloques que componen la materia de Lengua Castellana y Literatura que fomente tanto la mejora de dicha capacidad como la asimilación de otros contenidos de la asignatura mediante su puesta en práctica. Esta propuesta didáctica aboga por dedicar una hora semanal a la escritura en el aula, en una dinámica al principio grupal, mediante tareas muy pautadas, que paulatinamente se convertirá en algo más autónomo, reduciendo tanto el número de alumnos por grupo (para terminar con un trabajo individual) como las pautas que reciben los alumnos para esta escritura. Todo ello culminará con la publicación de un libro que recoja todos los textos trabajados durante el curso escolar.

Palabras clave: escritura, creatividad, escritura creativa, taller literario, enfoque procesual, ficción, intertextualidad.

Abstract: This work aims to develop a didactic proposal, based on the tradition of literary workshops, which will serve to improve the writing skills of 4th year ESO students. In order to achieve this objective, the process approach will be used as a framework in which to inscribe our methodology and creative writing will be established as the main working tool. By means of this tool, we will not only try to develop the students' writing skills, but also to establish a synergy between the different blocks that make up the subject of Spanish Language and Literature, which promotes both the improvement of this ability and the assimilation of other contents of the subject by putting it into practice. This didactic proposal advocates dedicating one hour per week to writing in the classroom, in a group dynamic at first, through very structured tasks, which will gradually become more autonomous, reducing both the number of pupils per group (to end up with individual work) and the guidelines that pupils receive for this writing. All this will culminate in the publication of a book compiling all the texts worked on during the school year.

Key words: writing, creativity, creative writing, literary workshop, processual approach, fiction, intertextuality.

ÍNDICE

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Introducción y justificación..... | 6 |
| 2. | Objetivos | 8 |
| 3. | Marco teórico | 9 |
| 3.1 | La creatividad..... | 9 |
| 3.1.1 | Concepto y obstáculos para su desarrollo | 9 |
| 3.1.2 | Creatividad e intertextualidad | 12 |
| 3.2 | Escritura creativa y la asignatura de LCL | 13 |
| 3.2.1 | Concepto | 13 |
| 3.2.2 | Beneficios..... | 15 |
| 3.2.3 | Talleres Literarios | 16 |
| 3.3 | Enfoque procesual extensivo..... | 17 |
| 3.3.1 | Concepto | 17 |
| 3.3.2 | Nuevo rol del docente | 20 |
| 3.4 | La ficción como herramienta..... | 21 |
| 3.5 | La competencia escrita y otros contenidos de LCL | 23 |
| 3.5.1 | Bloque 3. Conocimiento de la lengua. | 23 |
| 3.5.2 | Bloque 4. Educación literaria..... | 24 |
| 4. | Propuesta didáctica | 26 |
| 4.1 | Descripción..... | 26 |
| 4.2 | Destinatarios..... | 27 |
| 4.3 | Competencias | 27 |
| 4.4 | Objetivos específicos del taller literario..... | 28 |
| 4.5 | Cronología general del proyecto | 28 |
| 4.6 | Objetivo final..... | 29 |
| 4.7 | Sección uno. <i>¿Y si...?</i> | 29 |
| 4.7.1 | Descripción | 29 |
| 4.7.2 | Cronología y pautas sintácticas | 30 |

| | |
|--|----|
| 4.7.3 Organización de los grupos y función del docente | 31 |
| 4.7.4 Esquema inicial | 32 |
| 4.7.5 Tormenta de ideas | 32 |
| 4.7.6 Cuentos propuestos | 33 |
| 4.7.7 Evaluación..... | 34 |
| 4.8 Sección dos. <i>Querido literato</i> | 34 |
| 4.8.1 Descripción | 34 |
| 4.8.2 Organización interna de los grupos..... | 35 |
| 4.8.3 Cronología..... | 36 |
| 4.8.4 Documentación para los alumnos | 37 |
| 4.8.5 Evaluación..... | 39 |
| 4.9 Sección tres: concurso de relatos. | 40 |
| 4.9.1 Descripción | 40 |
| 4.9.2 Cronología..... | 41 |
| 4.9.3 Evaluación..... | 41 |
| 5. Atención a la diversidad..... | 42 |
| 6. Conclusiones | 43 |
| 7. Bibliografía | 45 |
| Anexos..... | 49 |
| Anexo 1: Criterios de evaluación abordados..... | 50 |
| Anexo 2. Esquema inicial de la Sección 1 | 52 |
| Anexo 3: ¿Cómo hacemos una tormenta de ideas?..... | 53 |
| Anexo 4: Rúbrica de la Sección 1 | 54 |
| Anexo 5: Rúbrica de la Sección 2 | 56 |
| Anexo 6: Bases para los relatos de la Sección 3 | 58 |
| Anexo 7: Rúbrica de la Sección 3 | 59 |
| Anexo 8: Tabla para el seguimiento de la evolución individual del alumno. | 60 |

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

¿Qué es más grave, hacer tres faltas de ortografía u olvidarse una idea importante en el escrito? ¿Qué es mejor?: ¿un estilo formal y complejo, o uno coloquial? Está claro que negligir una idea o usar un estilo complicado puede truncar mucho más el éxito de la comunicación que tres faltas de ortografía y una redacción sencilla. (Cassany et al. 1994, p. 260)

Con esta falsa dicotomía, Cassany, Luna y Sanz trataban de incitar a la reflexión sobre las prioridades docentes tradicionales. Desde entonces, el propio Cassany ha sido uno de los abanderados en el uso de la escritura creativa como medio para la enseñanza, sirviéndose de lo aprendido en la educación no formal a través de los talleres literarios, para perfeccionar un enfoque que él denomina *procesual extensivo*, que desarrollaremos más detenidamente en el epígrafe 3.3.

Este enfoque, aunque no explícito, está en la base tanto del currículo nacional (BOE, 2015), como del autonómico de Cantabria (BOC, 2015), en la introducción de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (LCL de aquí en adelante). De hecho, la legislación vigente aborda la enseñanza de la escritura como la de “procesos de escritura de un procedimiento estructurado” (BOE, 2015, p.358; BOC, 2015, p.450).

Por tanto, este proyecto, planteado para 4º de ESO, propone una posibilidad de llevar al aula este propósito sirviéndose de los postulados de diversos teóricos y profesores, entre los que se encuentra el propio Daniel Cassany, Benigno Delmiro Coto, Víctor Moreno, Ignacio Bosque, Julia Barella, Care Santos, Carlos Lomas o Louis Timbal-Duclaux, entre muchos otros. Como se puede apreciar, se trata de una pequeña aportación a una línea de pensamiento muy fructífera, pero que aún tiene recorrido hasta lograr una implantación mayoritaria en las aulas de las enseñanzas medias.

Con el fin de facilitar la comprensión, sobre todo la propia, de esta línea de pensamiento repleta de conexiones y sinergias, este trabajo se ha estructurado partiendo de la creatividad, considerándola el concepto más general sobre el que se sustenta la construcción de este proyecto. Una vez repasado brevemente dicho concepto, se ha tratado de concretar ligándolo a la escritura. Posteriormente, se ha desarrollado el enfoque (procesual extensivo), la herramienta (la ficción) y las interrelaciones con otros contenidos de la asignatura de LCL de 4º de ESO.

En el ámbito temporal, esta propuesta aboga por dedicar una hora semanal de la asignatura de LCL a que los alumnos escriban. Aunque pueda parecer, en principio, un

cómputo de horas excesivo, Alonso (2001) aboga por dedicar un tercio de las horas de la asignatura a tareas de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Además, aunque este proyecto tiene como principal objetivo el desarrollo de la competencia escrita del alumnado, también está diseñado para ayudar a consolidar otros contenidos del currículo, tal y como se desarrolla en el epígrafe 3.5. De hecho, de los 32 criterios de evaluación recogidos en el currículo autonómico y repartidos en cuatro bloques, este proyecto aborda doce (un 37,5%) de ellos de manera directa o indirecta. En el **Anexo 1** se incluye una relación completa de dichos criterios.

Por último, la mejora de la competencia escrita en el alumnado mejorará su rendimiento en otras asignaturas: mediante la creación de un hábito escritor se facilitará su capacidad de expresión y redacción de cara a exámenes y trabajos. De la misma forma, se facilitará su introspección, su capacidad de traducir y relacionarse con la realidad y se les facilitará una herramienta útil no solo para su desarrollo académico, sino para su mejora personal.

2. OBJETIVOS

- Realizar una aproximación a los conceptos de creatividad y escritura creativa y a su aplicación en la didáctica de Lengua Castellana y Literatura.
- Reflexionar sobre la presencia de la escritura creativa en el currículo de Educación Secundaria.
- Perfilar la relación entre el fomento de la creatividad y la enseñanza-aprendizaje de aspectos curriculares.
- Reflexionar sobre la didáctica y enseñanza de la escritura creativa a través del taller literario.
- Desarrollar una propuesta didáctica basada en el enfoque procesual.
- Integrar el trabajo creativo en grupo en la dinámica del aula.
- Integrar la enseñanza entre iguales en la dinámica del aula.
- Realizar una propuesta didáctica motivadora, extensiva y realista que ayude a crear un hábito escritor y desarrolle la competencia escrita de los estudiantes.
- Desarrollar mediante esa propuesta diferentes contenidos del currículo utilizando la escritura creativa como principal herramienta.

3. MARCO TEÓRICO

El primer paso para poder proponer un programa que mejore la competencia escrita mediante la creatividad es aproximarnos a los conceptos de creatividad y taller literario, por un lado, y al uso como herramientas de los textos literarios y la ficción, por otro; no en vano, sobre estos cuatro elementos pivotará toda la propuesta. Todo ello bajo un enfoque concreto en la enseñanza de escritura: el procesual extensivo.

Sin embargo, una de las principales barreras para que los estudiantes asuman esta propuesta es la pervivencia del concepto romántico de la creatividad como una *capacidad mágica* con la que solo están dotados algunos individuos, que todavía pervive en la sociedad. Por ello, el marco teórico de este trabajo arrancará con una necesariamente breve reflexión interdisciplinar del concepto de creatividad.

3.1 La creatividad

3.1.1 Concepto y obstáculos para su desarrollo

Para conceptualizar un término como creatividad, a nuestro juicio, hay que recurrir a diferentes grados de abstracción. Por ello, la búsqueda de una definición se abordará desde diferentes puntos de vista: en primer lugar, se tratará de recoger diferentes definiciones cada vez menos abstractas, para después, contraponer esta línea de pensamiento con el concepto tradicional romántico de la creatividad; por último, este apartado se centrará en los obstáculos que pueden limitar su desarrollo.

Respecto a la conceptualización del término, Rodari (1977, p.234) defiende que la creatividad es “sinónimo de pensamiento divergente, o sea, la capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia”. Cassany (1995, p.12) asegura que “tiene como objeto básico satisfacer la necesidad de inventar”. Güell (2008, p.17) es menos conciso en su definición: se trata de la “capacidad de combinar elementos, objetos, técnicas, colores, sabores, experiencias, de un modo distinto que se ha ido produciendo en la cultura humana desde que existe constancia de la historia”. En este mismo se expresa Barella (2015, p.14) cuando afirma que “es la capacidad de unir ideas que no estaban conectadas”. Valis (2019, p.192) parece emprender un camino diferente para definir la creatividad como “un proceso de desfamiliarización, de sacarnos de lo habitual”.

Larraz Rábanos (2015, p.53) abandona la mera conceptualización de esta característica como algo abstracto y general, para situarla en un contexto aplicado al

mercado y la define como “la habilidad de crear productos nuevos, originales y apropiados”, para lo cual se sirve de los trabajos de Gardner (1998; a través de Larraz Rábanos, 2015, p.53) en los que postula que una persona creativa “resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Por otra parte, como ya se había anticipado en la introducción de este apartado, es necesario contraponer esta línea de pensamiento con la tradicional conceptualización romántica de la creatividad. Esto se debe a que, si se entiende la creatividad como un constructo innato, “un don” o un talento especial reservado para unas pocas personas, tal y como explican Labarthe y Herrera Vásquez (2016, p.20), es difícil concebir un proyecto que sirva para desarrollarla, incluso se puede “cerrar la oportunidad de poder enseñarla, fomentarla o desarrollarla”.

En cambio, si tal y como explica Klimenko (2008, p.196) se desmitifica la creatividad y se concibe como “un logro basado en habilidades ordinarias que todos comparten” y que, como toda habilidad, se puede adquirir o mejorar mediante la práctica, sí que podemos planificar programas para facilitar su obtención o progreso.

Marina (1993) relaciona la creatividad con la inteligencia emocional y considera que forma parte de manera intrínseca de la personalidad y que por tanto no es innata. De hecho, ha dedicado muchos esfuerzos a defender que se incorpore su desarrollo a los currículos académicos, porque cree que es una competencia y que, al igual que otras competencias, su desarrollo debe planificarse y estimularse desde la institución educativa.

En el mismo sentido se expresa Barella (2015, p.14) al afirmar que “ser creativo e innovador no son consecuencia de poder ejercer un don con el que se ha nacido, sino que responden más bien a un hábito que se aprende”.

Güell (2008, p.18) va un paso más allá y considera que “el cerebro humano es creativo de un modo totalmente genético”. No en vano, para este autor dicha característica es sinónimo de la capacidad de adaptarse al cambio, lo que es “un recurso fundamental de supervivencia”. Sin embargo, añade un ingrediente adicional a esta ecuación: la motivación. Para Güell el cerebro humano funciona mejor y por tanto es más creativo cuando se ve acuciado “por la inquietud o por la necesidad”.

Larraz Rábanos (2015, p.111) insiste en que, aunque la creatividad se ha asociado a “características innatas de la personalidad, es decir, o se es creativo o no se es”, en la actualidad dicha consideración ha cambiado, para convertirse en “una habilidad del pensamiento susceptible de ser desarrollada en términos de grado y modificada por el entorno en el que se vive”.

Si tenemos en cuenta todo lo anterior, podemos decantarnos por una definición más abstracta o concreta, pero siempre consistente en un proceso que culmina con la creación de que algo que no existía. Un proceso que, por otra parte, se puede entrenar y mejorar ya que no se basa en una característica innata. Y, por último, podemos entender que es una característica que se ve influenciada por el entorno que rodea al individuo que la aplica para resolver un problema.

Una vez planteado este breve repaso sobre las diversas conceptualizaciones de la creatividad y sobre su origen no innato, a continuación, vamos a centrarnos en cómo afecta el entorno al desarrollo de esta capacidad. En este sentido, Güell (2008) reflexiona sobre los diferentes obstáculos a los que se enfrenta el individuo al intentar mejorar sus capacidades creativas.

- Las barreras psicológicas son aquellas relacionadas con la tendencia natural a la comodidad, el miedo a equivocarse, la baja autoestima y la tendencia social al conformismo.
- Las barreras educativas son aquellas relacionadas con la dependencia de una autoridad establecida que valora los actos del individuo y tome decisiones por él. Es la que el autor considera preponderante en los modelos tradicionales de la enseñanza.
- Las barreras de los grupos que son parecidas a la anterior, pero en esta ocasión la autoridad es ejercida por un igual que ejerce como líder, sin tener en cuenta las opiniones o deseos del individuo.
- Las barreras de los centros y organizaciones educativas que privilegian la jerarquía y la burocracia sobre la creatividad y la toma de decisiones a nivel personal, incluso llegando a impedirla.
- Las barreras culturales relacionadas con una sociedad poco participativa, pasiva y poco innovadora.

En un proyecto de estas características, centrado en la planificación del aula, se deben tener en cuenta todas estas dificultades para diseñar las actividades de manera que aquellos obstáculos que no puedan ser derribados (la mayoría), afecten lo menos posible al alumnado a la hora de desarrollar este concepto que los autores citados definen como capacidad o habilidad.

3.1.2 Creatividad e intertextualidad

Para derribar esa barrera psicológica categorizada por Güell (2008) hay que cuestionar la aparente sinonimia entre la creatividad y la originalidad. La creatividad, tal y como se ha conceptualizado anteriormente, se refiere a crear nuevos productos culturales o la resolución de problemas de una manera diferente a la habitual, pero ¿qué es la originalidad?

Para Güell (2008, p.19) son conceptos que tienen génesis distintas. “¿Quién decide que una creación es nueva, original?”, se pregunta. Responde que, a pesar de que en apariencia son ambas potestades de la persona creadora, no funciona así en realidad: la originalidad es un constructo social. Un creador no decide si su obra es original, lo hace el público. Por tanto, aunque sea un valor que se deba tener en cuenta, no debe ser el objetivo de un proyecto educativo; de hecho, como se ha desarrollado anteriormente si se toma en consideración ya sea como elemento evaluable o como objetivo, se puede erigir en una barrera que impida la creación.

En este punto, cabe cuestionarse si es posible ser creativo sin ser original. Es decir, ¿se puede considerar el trabajo de un alumno como creativo conociendo los referentes de su trabajo? Álvarez Rodríguez (2009, p.85) parece responder afirmativamente a esta pregunta al interpretar la creatividad como el “acto de elaboración del mundo y de la reelaboración de lo leído”. Es decir, solo se puede ser creativo a partir del bagaje lector y/o un conocimiento intenso del mundo sobre el que se escribe. Asimismo, Timbal-Duclaux (1993, p.171) asegura que “un texto no es creado jamás a partir de la nada, y raramente, de una observación directa de la realidad. Un texto está construido siempre a partir de textos anteriores”.¹ Para Delmiro, (2001, p.40) todo lo construido con

¹ Suele atribuirse a Isaac Newton, de manera errada parece ser, una cita que repartía el mérito de sus contribuciones científicas, ya que sus logros se debían a que se había elevado “a hombros de gigantes”.

anterioridad debe ser “el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto”. Él denomina a este fenómeno como “pretexto” o “una coartada”. También, como “intertextualidad”.

Por otra parte, cuando se refiere al caso concreto de la competencia escrita, Delmiro (2001) va más allá y considera que es esencial en la enseñanza de la escritura utilizar tanto textos ajenos en clave intertextual “como gozne organizador.” (p. 17). Incluso se muestra más interesado en “la consecución de escritos por parte de los aprendices que se puedan relacionar con otros textos, según el grado de dificultad de sus significados.” (p. 25).

Moreno (2015) se expresa en el mismo sentido y sitúa el valor de la literatura no solo en ser leída, comprendida e interpretada, sino también en su capacidad para ser imitada y transformada.

Una vez establecida la necesidad del uso de la intertextualidad para el desarrollo de la creatividad, es indispensable referirnos a la escritura creativa, que es la herramienta de la que se servirá esta propuesta tanto para el desarrollo de la creatividad por parte del alumnado, como para la mejorar de la propia competencia escrita.

3.2 Escritura creativa y la asignatura de LCL

3.2.1 Concepto

Carlos Lomas ejemplifica, con una anécdota recogida en el prólogo de Delmiro (2001), la brecha que existe entre la potencialidad de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y los resultados que se cosechan: “En el inicio del curso escolar, una alumna me comentó que lo que más le gustaba en la vida era leer y escribir. «¿Y lo que menos?» le pregunté. «La clase de literatura», me contestó sin pensarlo un segundo” (p.7)

El propio Delmiro (2001, p.16) es el que parece aportar la primera respuesta al porqué implícito en la reflexión de su prologuista: “En todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada, en contraste con lo que sucede en otros lugares”. De hecho, se lamenta, porque la enseñanza de la escritura no se ha llegado a incluir “de manera ordinaria y generalizada en las programaciones de aula de la enseñanza secundaria”.

Moreno (2015, p.25) además, relaciona muchos de los problemas con la competencia lectora a la falta de desarrollo una competencia escrita. Afirma que “el

itinerario más seguro para llegar a la lectura y hacerse lector competente es el cultivo de la escritura. No hay nadie que sea escritor y no lea. No falla: hagamos escritores y haremos lectores para toda la vida.” Por esta razón considera que “el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura, sino la escritura”.

Pero ¿es suficiente con que alumnos escriban? ¿la escritura creativa, y por ende una educación creativa, pueden estructurarse de una manera que sirvan para cumplir los objetivos de la asignatura?

Para Larraz Rábanos (2013, p.154) la implantación de una educación creativa es necesaria para el “desarrollo integral del ser humano”, porque trae aparejada la “adquisición de habilidades de aprendizaje y la estimulación del conocimiento”. Va un paso más allá cuando considera que la educación y fomento de la creatividad debería ser un fin, no solo un medio. También, señala que existe un “declive y desatención” en este ámbito académico al quitarle importancia a materias artísticas.

Alonso (2001) cree que incluir la escritura creativa en la enseñanza secundaria de manera reglada puede convertirse en una alternativa a la enseñanza actual de la materia. Propone la creación de un espacio que articule el programa, siendo la escritura creativa una herramienta de aprendizaje que complemente la lectura, el estudio y la discusión. Calcula que se podría dedicar un tercio de las horas lectivas de la asignatura.

Mandrillo y Figueroa (2005) apuntan que los talleres literarios, además de mejorar la expresión escrita y hablada de los alumnos, pueden servir además para potenciar otros contenidos. En este mismo sentido, Delmiro (2001) propone que la escritura se debería convertir en una herramienta metodológica, no solo para el desarrollo de la propia capacidad de producción de textos por parte de alumnado, sino para trabajar otros elementos de la asignatura. Ellos, tanto Alonso, Mandrillo y Figueroa, como Delmiro, ponen como ejemplo la literatura, pero tal y como apunta Alonso (2001), podría ampliarse a otros contenidos ya sugeridos por los mismos autores, como la oralidad o la aplicación práctica de los conocimientos de gramática.

Se puede establecer, de esta manera, la escritura creativa como una herramienta útil como elemento vertebrador que sirva para profundizar en otros contenidos de la asignatura como se explicará más adelante, pero además cabe preguntarse: este tipo de actividades que buscan el desarrollo de la escritura creativa de los alumnos, ¿son un brindis

al sol? ¿Qué utilidad tiene para ellos? ¿Mejoran los resultados académicos al ejercitar este tipo de escritura? ¿Ayuda a la mejora de la personalidad?

3.2.2 Beneficios

Tras perfilar brevemente la escritura creativa como un método de enseñanza alternativo para la asignatura de LCL, es importante cuestionar la utilidad tanto inmediata como permanente de este tipo de actividades. Santos (2014, p.12) nos recuerda que “una persona creativa lo es en todos los terrenos y lo será el resto de su vida”. Cita también a la profesora Victoria Cardona que, fijándose en el corto plazo, apunta a que los adolescentes que “en primaria hayan trabajado la escritura creativa y utilizado la imaginación para crear historias se encontrarán más motivados para acercarse a distintos autores y géneros literarios”. Pero para Cardona la rentabilidad de trabajar la creatividad no se circunscribe solo a lo académico, sino que “ampliara su cultura, aprenderán bien el lenguaje, sabrán hablar, argumentar y redactar mejor”. Para Santos, una persona creativa no lo será solo en el ámbito escolar, ni en un estamento más lúdico (música, escritura, pintura, etc.) sino que además encontrará formas de abordar los problemas o conflictos del día a día menos habituales. Es decir, influirá en su vida cotidiana.

Alonso (2001, p.52) es más concreto y habla de los beneficios de escribir textos literarios, que será la tarea central de esta propuesta didáctica, aunque en su caso, no desliga la creación de la lectura. Para él, la mejora en la capacidad de leer y escribir es esencial porque no solo facilita al estudiante el progreso en el terreno escolar sino porque dicha capacidad es “es necesaria para el crecimiento psicológico y maduración intelectual”.

En este mismo sentido se manifiestan Labarthe y Herrera Vásquez (2016) cuando analizan los resultados de una intervención cuasi experimental realizada en el instituto San Martín de Curicó en Chile que consistió en implantar un taller de escritura que tenía lugar cada dos semanas. En sus conclusiones, recogieron que los alumnos que participaron en un taller de escritura mejoraron sustancialmente en los cuatro elementos analizados por el estudio: originalidad, expresión, flexibilidad y capacidad de elaboración. Además, los autores afirman que la mejora no se produjo solo en los elementos cuantificados, sino que además “lograron alterar positivamente los aprendizajes de los alumnos, impactando de buena forma en sus estados de ánimo, en su autoestima creativa, en sus experiencias estéticas.” (p.31) Otros beneficios de esta intervención fueron el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de forma

creativa y de la escritura en general en todos los alumnos participantes. Concluyen por tanto que el desarrollo de la creatividad “posibilitaría potenciar diversas habilidades del pensamiento y la generación de distintos puntos de vista, no sólo para la resolución de problemas, sino que también para la construcción de los sistemas de creencias, conocimiento y representaciones mentales de los sujetos.” (p.32). Todo ello va a facilitar el pensamiento crítico de los discentes, su capacidad para ordenar, discernir y discriminar informaciones y en primera instancia, mejorará los resultados académicos no solo de Lengua Castellana y Literatura, sino que también, lo harán el resto de las materias, concluyen Labarthe y Herrera Vásquez (2016).

Por lo tanto, podemos resumir que fomentar la escritura creativa entre los adolescentes tiene muchos beneficios para ellos: ayuda en la maduración intelectual, fomenta el pensamiento crítico, hace progresar su capacidad para expresar sus razonamientos y desarrolla cualidades útiles para su devenir académico, como la capacidad de elaboración, la flexibilidad y por supuesto, mejora la propia competencia escrita.

Sin embargo, el desarrollo de la escritura creativa es un objetivo relativamente novedoso en la educación formal española, aunque sí existe una larga tradición en el trabajo de esta capacidad en la educación no formal a través de los talleres literarios.

3.2.3 Talleres Literarios

Aunque se suele situar el origen de los talleres literarios en la segunda mitad del siglo XX, Alonso y Barella (2017) lo datan en pleno romanticismo, un siglo antes. Estos *prototalleres* literarios surgieron como pequeñas tertulias donde los escritores acudían buscando a personas con sus mismos gustos y ambiciones, a la vez que ponían a prueba sus propios textos. En estos talleres surgieron relaciones tanto de mentor y alumno, como de empleado y empleador (generalmente un escritor famoso), sin ser exclusiva la una o la otra.

A partir de aquí los talleres evolucionaron, tal y como se recoge en Delmiro (2001), de diferentes formas dependiendo de las corrientes literarias imperantes en cada momento y país. Por ejemplo, en Argentina a partir de los setenta se empiezan crear consignas alrededor de autores famosos, en Francia se sigue la tradición oulipiana, nacida a partir del grupo Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle* o en castellano “taller de literatura potencial”) que se reunía para poner a prueba los límites formales de la literatura

a través de la combinación entre las vanguardias (surrealismo y dadaísmo sobre todo) con las matemáticas; en Italia se desarrollan desde los preceptos lúdicos de Gianni Rodari y en Estados Unidos a través de talleres universitarios impartidos por escritores o teóricos siendo Gardner uno de sus mayores exponentes. En España se han desarrollado talleres de diferente tipo, siendo los de Víctor Moreno y el propio Delmiro Coto los de mayor predicamento, más cercanos a la tradición americana.

Kohan y Lucas (1991) definen los talleres de escritura como un patio de juegos destinado a la composición escrita donde los alumnos modifican, transforman y editan sus propias creaciones y las de otros autores. Pero esto solo es la primera parte ya que después, lo que anteriormente era un juego en solitario, o en el mejor de los casos, creado en pequeños grupos, se convierte en una diversión común debido a que los textos resultantes se leen y son analizados y de nuevo diseccionados para poder debatir sobre mecanismos, personajes, finales y cualquier otro elemento que pueda ser modificado. “Se comenta, se compara y se descubren nuevos caminos que dan pasos a nuevos escritos”. (p.54).

En este sentido Delmiro (2001), Corrales (2002), Santos (2014), Barella (2015), entre otros, proponen talleres basados en actividades que duran una o pocas sesiones (tres a lo sumo), en el que se trabajan aspectos formales del trabajo creativo. Estos talleres se componen de multitud de este tipo de ejercicios, cada uno de ellos dedicado a explicar alguno de los elementos necesarios para construir una narración.

Sin embargo, a pesar de que este proyecto está relacionado en cuanto a los objetivos y la vocación con los talleres literarios, no heredará su proceder basado en llevar a cabo muchas pequeñas actividades intensivas, sino que se realizará mediante un enfoque procesual extensivo.

3.3 Enfoque procesual extensivo

3.3.1 Concepto

Asimismo, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de estos antes de redactar el texto definitivo.

(BOC, 2015, p. 450 / BOE, 2015, p. 358).

Este texto recogido en la introducción a la asignatura de LCL tanto el currículo nacional como en el autonómico de la comunidad de Cantabria, pone como objetivo la enseñanza no solo de la escritura, sino del proceso que debe realizar un escritor competente al desarrollar sus escritos. Por tanto, se debe entender el enfoque procesual como aquel que trata de que los discentes aprendan una secuencia de tareas que pueden (y deben) aplicar sobre cada texto que creen.

Tanto Timbal-Duclaux (1993) como Cassany (2016) conciben la escritura como un proceso tripartito en el que se puede (y debe) avanzar y retroceder por sus fases siempre que se necesite. Dividen el proceso de escritura en tres partes: planificación, escritura y revisión (también lo recogen así ambos currículos).

- La **planificación**: el escritor competente debe estructurar el texto que va a redactar. En este apartado y teniendo en cuenta la amplitud de puntos de vista que hay al respecto, con escritores que esquematizan al milímetro y otros que apenas desarrollan un par de matices de la obra, este proyecto utilizará el trabajo en grupo para obligar a los discentes a que colaboren y se pongan de acuerdo en cuanto a la planificación de sus relatos.
- La **redacción**: es el paso más autónomo, se trata del proceso de escritura tradicional. En esta propuesta para facilitar el progreso de los alumnos, se iniciará con textos muy cortos y pautados. Paulatinamente, se irá incrementando la extensión de los escritos y reduciendo las pautas que se dan.
- La **revisión**: es el paso más importante de cara a corregir los errores del alumno. Para ello se utilizará la herramienta del borrador, la cual facilitará que el docente pueda corregir o reducir las deficiencias del discente mucho antes del producto final.

Como ya se apuntó anteriormente, este proceso tripartito no se producirá solo una vez. De hecho, Martínez Gómez (2012), al igual que Cassany y Timbal-Duclaux, da mucha importancia a la capacidad del escritor, ya sea maestro o aprendiz, de ejecutar el proceso las veces que sean necesarias, no solo para que el producto final sea óptimo, sino como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Otra diferencia con el enfoque tradicional es el punto en el que el docente interviene. Habitualmente, con las actividades intensivas (aquellas que se producen en menos de tres sesiones) el docente solo tiene acceso al producto final que le entregan los

alumnos y su misión es destacar los fallos y poner una calificación. Tal y como explica Cassany (2016, p.94) esta metodología tradicional provoca que el docente solo tenga en cuenta el resultado y no “el proceso de composición del texto ni las actitudes generales que muestra el aprendiz para la escritura”. Además, los docentes evalúan estos ejercicios siguiendo unos criterios, previamente conocidos por el alumno, que hace que “el aprendiz renuncie a sus derechos legítimos de autor del texto”, convirtiéndose en una especie de redactor subordinado a los gustos y deseos de su profesor.

Aunque Martínez Gómez (2012, p.39) recuerda que “no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino de cambiar la imagen que tienen los estudiantes sobre la escritura y los pasos de redacción, con el fin de poner en marcha procesos de producción textual complejos.”

El otro elemento diferencial de este enfoque es que estas tareas son extensivas. Para entender el concepto, es útil contraponerlo con el de actividades intensivas: Cassany (2016) define como actividades intensivas a los comentarios de texto, las redacciones, los ensayos, la toma de apuntes e incluso los exámenes. Es decir, se producen en una o dos sesiones a lo sumo. Sin embargo, las actividades extensivas tienen un recorrido mayor, lo que permite al profesor influir durante todo el proceso y transformar la herramienta de la escritura en hábito. Por eso, este proyecto, al contrario que los talleres de escritura tradicionales, reduce a tres textos la producción de cada discente y dos ellos en colaboración con sus compañeros.

La combinación de ambos conceptos, procesual y extensiva, otorga al docente una gran cantidad de elementos que puede corregir y evaluar, sin necesidad limitarse a calificar el producto final. Esto minimiza las interferencias externas, además de poder ayudar al alumno siempre que sienta que no puede superar uno de los múltiples obstáculos, a los que ya nos hemos referido.

Pero, además, Cassany (2016) señala que este enfoque tiene otras ventajas. En primer lugar, consigue que el alumno se responsabilice de su propia producción textual. Así mismo, al no ser una actividad aislada, sino que se realiza habitualmente, desarrolla el hábito de la escritura y lo convierte una actividad cotidiana de su vida. Esto puede hacer que el discente empiece a valorar la escritura más allá de su uso escolar y desarrolle la pasión por ella, o simplemente le pierda el miedo, tal y como cuenta Barella (2015) sobre la evolución de sus alumnos tras pasar por sus talleres de escritura en la universidad.

Sin embargo, este enfoque no solo cambia el proceder de los discentes, sino que exige que el profesor modifique sus funciones tradicionales, dejando de lado la de dador de conocimientos y evaluador, para convertirse en corrector y asesor de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.2 Nuevo rol del docente

Cassany (2016, p.95) sugiere que, para abordar el enfoque procesual, el profesor debe olvidar su posición de autoridad. Es decir, el docente “tiene que dejar de fiscalizar las prácticas de escritura para convertirse en un simple asesor técnico” del alumno.

De hecho, sirviéndose de la práctica del borrador, Cassany sugiere que el docente dedique las sesiones de los talleres extensivos a entrevistarse con los alumnos para saber a dónde quieren dirigir sus trabajos y poder guiarles en la dirección que ellos mismos escojan.

El profesor debe utilizar este tipo de conversaciones como retroalimentación de su desempeño y de esta manera poder evaluar el éxito o fracaso de las actividades propuestas. Cassany realiza un símil entre la relación que se establece entre un autor y su lector, y la que se debe establecer entre aprendices y maestros. No en vano, el docente será su primer lector, es decir la primera opinión formada que recibirán sobre una producción textual en proceso.

Delmiro (2001, p.32) recomienda “sugerir (más que corregir) aspectos como estructura, coherencia y cohesión, sintaxis narrativa, recursos de estilo, imágenes y metáforas, tono y clima, intencionalidad, puntuación, léxico, enlaces semánticos, ortografía en la elección de los contenidos y en su selección del lenguaje”.

Santaella (2006) advierte que una docencia basada en la creatividad “no excluye el seguimiento de unas directrices y normas básicas de funcionamiento, que contribuyen a organizar el trabajo y las ideas de los alumnos, en base a un pensamiento coherente y organizado que posibilite la creación de ideas”. (p. 105).

En este sentido también se manifiesta Cassany (2016) cuando insiste en que el profesor debe convertirse en el ejemplo de sus alumnos a la hora de redactar textos y seguir los procesos que está enseñando. De esta manera los discentes asisten a cómo un escritor competente elabora las mismas tareas que ellos deben realizar.

Por tanto, se debe entender este epígrafe 3.3, como el corazón de todo este proyecto, no en vano, en él se desarrolla tanto el instrumento principal de los estudiantes y la nueva función del docente lejos de la tradicional cátedra. Además, también es el sustento metodológico, que tal y como explicaba en el arranque de este trabajo, se ampara bajo los postulados de Daniel Cassany.

3.4 La ficción como herramienta

Hasta este punto, se ha precisado que este proyecto se servirá del enfoque procesual extensivo como modelo de enseñanza-aprendizaje, el nuevo rol que deberá adoptar el docente durante la aplicación de este proyecto y las líneas de pensamiento en las que se ampara para que los discentes participantes desarrollen la creatividad en general y la escritura creativa en particular. Sin embargo, no se había mencionado todavía que todos los textos que desarrollarán los alumnos tendrán la ficción como contenido principal. No es una decisión arbitraria, sino que se sustenta en tres objetivos principales que desarrollaremos a continuación: devolver el rol de autor al alumno, enseñar a reducir una realidad compleja para que quepa en un texto del tipo que sea y, por último, facilitar la introspección y la autocomprensión de los alumnos a partir de la creación literaria.

En cuanto al rol de alumno, Cassany (2016, p.92) afirma que casi todos los textos que se encargan a los alumnos tienen un objetivo instrumental, es decir, valorar lo que han aprendido sobre cierto elemento, ya sea la tipología de los textos o sobre un grupo literario, o en el mejor de los casos se trata de escritura funcional. Por tanto, se prescinde de la ficción como motivo del texto, a pesar de que buena parte de la historia literaria estudiada por los alumnos se compone de textos enmarcados en la ficción. En este sentido, este tipo de actividades impiden que “el aprendiz adquiera más autoridad sobre la escritura” y le convierte en un mero intermediario. Esto provoca que el alumno no asuma su responsabilidad como autor y simplemente “se dedique a complacer las demandas del docente”, provocando en el alumnado desmotivación hacia la tarea y una incapacidad para concebir la escritura como una herramienta para el autoaprendizaje.

En segundo lugar, ante la complejidad del mundo exterior, Corrales (2001) es partidario de diseñar actividades y programas que faciliten al alumnado la traducción de la realidad a un entorno creativo. Es decir, se debe enseñar a los alumnos qué elementos de la realidad deben privilegiar en su ficción para conseguir que los estudiantes desarrollen unas necesidades expresivas que les servirán a su vez para el desarrollo de su

creatividad. Corrales (2002) defiende en sus escritos que la ficción debe ser la herramienta principal, a través del vehículo del lenguaje literario, mediante la cual los discentes pueden construir e interpretar su propia realidad.

Esta última idea enlaza con el tercer objetivo: este autor establece una diferencia primordial con el lenguaje demostrativo y los ejercicios funcionales e instrumentales, que tienden a describir la realidad externa que vive el alumno, la ficción permite la introspección de diversas formas, ya sea mediante la expresión de sus sentimientos o mediante de la extrapolación de sus ideas a ese mundo ficticio que van a narrar. Alonso (2001) se expresa en este mismo sentido al afirmar que, aunque la literatura y la ficción no son necesarias para vivir, ayudan a conocer lo que otros personajes, siendo estos representaciones de personas, “hacen o sienten, o lo que nosotros haríamos o sentiríamos, también de vivir situaciones de angustia o placer, dar respuesta al fracaso o al dolor, recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos.” Es decir, además de desarrollar la creatividad, también trabaja la empatía y su capacidad para entender situaciones. Concluye con una reflexión sobre la importancia en el desarrollo de la ficción, porque entiende que “permite remodelar los factores afectivos originarios de nuestra personalidad.” (p.52).

En conclusión, el uso de la ficción en este proyecto no es un elemento baladí, sino que persigue unos objetivos que de conseguirse ayudarán al alumno a desarrollar su competencia lingüística, lo que trae aparejado un mayor rendimiento en la asignatura de LCL y en otras materias, pero también le entregarán una herramienta que será útil en su vida personal. Pero no son los últimos beneficios en los que se han pensado a la hora de desarrollar este proyecto, sino que tal y como explica Moreno (2015), teniendo en cuenta que buena parte de los temas tratados en literatura están vinculados a la ficción, no hay mejor manera de enseñarles la historia literaria que los alumnos recorran los mismos senderos creativos que los propios autores. En un sentido parecido, Rodríguez Gonzalo (2011) cree que no dedicarse exclusivamente a analizar textos de otros, y que el alumno ponga en práctica lo aprendido en las lecciones de la gramática, facilitará la asimilación de las nuevas nociones.

3.5 La competencia escrita y otros contenidos de LCL

3.5.1 Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

Este proyecto no pretende sustraer una hora semanal de la asignatura de LCL para crear un taller literario centrado únicamente en los objetivos concretos recogidos en el Bloque 2 del currículo de 4º de ESO. Al contrario, la interrelación de contenidos es la base sobre la que se sustenta buena parte de su diseño. En este aspecto, se han priorizado dos elementos fundamentales en el desarrollo de la asignatura: el conocimiento gramatical y la educación literaria.

Respecto al primer aspecto, Bosque (2018), entre otros autores, promueve una enseñanza de la gramática más cercana a la enseñanza de las ciencias naturales, instando a los discentes a reflexionar sobre las razones de las diferentes categorizaciones y tratando de generalizar a partir de casos particulares. En este sentido propone una serie de tareas alternativas para enseñar gramática a los estudiantes. Entre todas las actividades propuestas por Bosque, este proyecto usará la resolución de problemas particulares y el análisis inverso. Estas actividades serán las tareas sobre las que se sustentará la **Sección 1** de esta propuesta didáctica, en la cual los alumnos tendrán que resolver problemas de orden gramatical al imbricar en un relato común oraciones construidas mediante el análisis inverso.

Pero en la práctica, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de análisis sintáctico inverso? Para Rodríguez (2020:32) “consiste en construir una oración a partir de una fórmula dada”², pero no solo es eso, sino que, como advierte la autora, con este tipo de actividades se le exige al alumno algo más allá del reconocimiento de las categorías gramaticales y de las funciones sintácticas. De esta manera, se sitúa a los alumnos como autores que no solo deben escribir, sino realizar, tal y como explica Rodríguez Gonzalo (2011:66), “una reflexión gramatical explícita”, que además pondrá a prueba de manera procedimental todos sus conocimientos al respecto.

Sin embargo, tal y como reconoce Galera (2020) no se trata de sustituir al proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje de la sintaxis, sino de una herramienta que sirve

² Por ejemplo, a partir de la pauta Sujeto + Complemento Directo + Complemento Indirecto, el alumno podría escribir: “Caperucita lanzó una manzana al lobo”.

para complementarlo. Además, al tratarse este proyecto de una tarea creativa, cercana al juego, sirve como motivación adicional para el alumnado.

3.5.2 Bloque 4. Educación literaria

Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula poesía a la manera (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. Los talleres de escritura literaria aparecen en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. (Lomas, 2001, p. 33)

En el mismo artículo del que está extraída la cita anterior, Lomas reflexiona sobre para qué se enseña literatura a los alumnos. ¿Se trata de que recuerden una serie de datos inconexos de diferentes épocas literarias? ¿De que sepan reconocer textos por sus características? ¿O de que valoren su continente y contenido en su justa medida? Parece que podríamos responder que sí a las tres preguntas, pero las dos primeras afirmaciones servirían de muy poco si no se responde de la misma manera a la tercera interrogación.

En este sentido, Moreno (2015) afirma que, si reducimos la literatura a una serie de datos biográficos, bibliográficos o históricos, todos ellos, todos esos datos que los discentes se esfuerzan por aprender para el examen saldrán de sus cabezas con la misma velocidad con la que entraron. Por lo tanto, apuesta por construir una red de conexiones emocionales que faciliten su asimilación y consolidación. Este autor, como vimos en el epígrafe 3.1.2 dedicado a la intertextualidad, cree que es necesario, para conocer en profundidad la historia literaria, que los alumnos jueguen e interactúen mediante tareas activas, a poder ser creativas, con la propia literatura. De hecho, para él, la literatura existe para ser comprendida e interpretada, pero también para ser imitada y transformada.

Va más allá Alonso (2001) cuando reflexiona sobre la necesidad de crear un espacio creativo que sirva para la enseñanza de la literatura. Esta se planificará a través de un triple nivel. El primero es la lectura, el segundo es el dedicado al estudio y la discusión, es decir, lo que podríamos calificar como método tradicional. Pero el autor propugna llegar un paso más allá, al tercer nivel que es el de la creación literaria. De hecho, especula al afirmar que, para lograr un aprendizaje adecuado de estos contenidos, se debería dedicar hasta un tercio de las horas de la asignatura.

Mandrillo y Figueroa (2005) son mucho más taxativos cuando afirman que la metodología más eficiente para aprender historia literaria, aunque evidentemente no es la única, es mediante la escritura.

Por todo lo referido anteriormente, este proyecto trata de crear ese espacio didáctico al que hacía alusión Alonso (2001), con una cronología que abarca algo menos de un cuarto de las horas de la asignatura, pero a la vez abordando de manera directa los contenidos y criterios recogidos en el Bloque 2 del currículo (BOC, 2015) y facilitando el resto mediante la práctica de la escritura, tratando de crear un hábito por parte del alumnado, y a la vez ayudando a la consolidación de contenidos recogidos en los Bloques 3 y 4 del citado currículo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Descripción

Tras haber repasado los beneficios asociados al desarrollo de la creatividad mediante la herramienta de la escritura y el enfoque procesual extensivo, a continuación se explicará esta propuesta didáctica que pretende incorporar un taller literario a las clases de Lengua Castellana y Literatura de 4º de ESO. Para ello, un día a la semana durante todo el curso se planteará a los estudiantes una serie de actividades de escritura creativa cuya valoración no radicará únicamente en el resultado final, sino en el proceso y la adquisición de un hábito escritor por parte del alumnado.

Para el diseño de este proyecto se han valorado las diferencias de los estudiantes que forman parte de manera voluntaria en los talleres literarios, generalmente adscritos a una educación no formal y de origen vocacional, y los discentes de un centro de enseñanzas medias, los cuales, en algunos casos, no tienen un interés específico por la asignatura. Por ello, tal y como se mostrará a continuación, las tareas de escritura creativa, diseñadas específicamente para el aula de secundaria, se inician mediante un grupo amplio de trabajo y con actividades muy pautadas. Paulatinamente estos grupos se irán reduciendo, al igual que las pautas que deben seguir, para llegar a un trabajo individual en el que las exigencias serán negociables con el objetivo de adaptar la actividad lo máximo posible a la creatividad del estudiante.

El proyecto estará dividido en tres bloques que se corresponderán con la tradicional división trimestral del curso escolar. Este porcentaje tan alto de horas, algo menos del 25% del total de la asignatura, se corresponde a que durante este taller se trabajaran de manera directa cuatro de los siete criterios recogidos en el Bloque 2 del actual currículo autonómico de la asignatura en 4º de ESO y además estas actividades están diseñadas con la voluntad de producir sinergias que ayuden a consolidar mediante un aprendizaje significativo otros contenidos recogidos tanto en el Bloque 3 como en el 4 del programa. Pueden consultarse el total de criterios abordados (doce de los treinta y dos que componen el curso) en el **Anexo 1**.

Por último, antes de desarrollar pormenorizadamente este proyecto, es necesario aclarar que todo el programa es una mera estimación en lo referente a los tiempos y las dificultades de las actividades, que deberán ser adaptadas a la realidad del aula, ya que debido a su carácter unitario y global del proyecto no se ha podido poner aún a prueba.

No obstante, se trata de una propuesta flexible que debe servir para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, que como se ha podido comprobar, en el necesariamente breve marco teórico, proviene de una tradición educativa consolidada.

4.2 Destinatarios

La propuesta didáctica está planteada para un curso de 4º de ESO. Por tanto, los objetivos que se plantean y los contenidos que se abordan parten de las indicaciones legislativas del currículo vigente. Se plantea como una propuesta abierta que podría adaptarse a contenidos similares, también recogidos en el currículo, incluso modificando el nivel de dificultad, el grado de libertad de los discentes a la hora de desarrollar sus escritos o los contenidos con los que se interrelaciona y también podría adaptarse a otros cursos.

No obstante, se ha elegido este curso por dos motivos fundamentales: en primer lugar, el nivel de conocimientos de los alumnos permite que puedan desarrollar las actividades de manera más autónoma y que se produzca una sinergia entre los diferentes bloques de contenidos. Por otra parte, en la historia literaria se trata toda la literatura desde el S. XVIII hasta la actualidad. Generalmente, la enseñanza de estos contenidos se produce fragmentando en el contenido en generaciones, grupos y movimientos literarios. Esta proliferación de diversas perspectivas muy bien diferenciadas será muy útil durante la Sección 2 de esta propuesta.

4.3 Competencias

Este proyecto tiene como objetivo principal el desarrollo de la escritura como capacidad y hábito, lo cual se circunscribe directamente en la **Competencia Lingüística**. No obstante, a pesar de estar ligado a la citada habilidad, no es la única que va a trabajarse durante este taller:

La **Competencia Digital** será esencial para que el profesor pueda ejercer su rol de guía, pudiendo observar mediante cualquier gestor de contenido (*Moodle*, *Google Classroom* o mediante enlaces a archivos almacenados en una nube) la evolución en los escritos de sus alumnos. De la misma manera, la **Competencia Social y Cívica** se desarrollará a través de trabajos creativos en grupo, donde el acuerdo y el apoyo mutuo serán esenciales para realizar las actividades propuestas.

La competencia denominada como **Aprender a aprender** es el otro eje sobre el que pivota el proyecto. Es decir, si bien la competencia lingüística es la capacidad que

más se desarrollará, esta competencia es fundamental para el trabajo procesual. Aunque el profesor ejerza como guía, el trabajo grupal o autónomo será esencial, porque todo el proyecto está destinado a que alumno desarrolle el hábito escritor y la creatividad personal mediante sus propios medios. De esta manera, se pretende que también se desarrolle el **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor**.

La competencia destinada al desarrollo y conocimiento de la **Conciencia y expresiones culturales** será sobre la que los alumnos construirán su creatividad. Tal y como se ha explicado anteriormente, la intertextualidad es la base sobre la que se elabora cualquier producto creativo. Aunque esta relación es de doble vía, dado que se tratará de que consoliden conocimientos sobre la historia literaria mediante la escritura.

4.4 Objetivos específicos del taller literario

- Mejorar la competencia lingüística de los alumnos, en general, y su capacidad escritora en particular.
- Fomentar la escritura creativa entre los estudiantes.
- Desarrollar en los alumnos un hábito escritor.
- Consolidar conocimientos gramaticales recogidos en el Bloque 3 del currículo. (Consultar Anexo 1)
- Consolidar conocimientos sobre la historia literaria recogidos en el Bloque 4 del currículo. (Consultar Anexo 2)
- Fomentar el desarrollo personal del alumno mediante la mejora de sus capacidades creativas.
- Fomentar el amor por la literatura acercando al discente al rol del emisor.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar la capacidad de trabajo autónomo de los estudiantes.
- Mantener o establecer un clima en el aula de confianza de los alumnos hacia el profesor.
- Mantener o establecer un clima en el aula de confianza de los alumnos entre sí.

4.5 Cronología general del proyecto

Aunque posteriormente se desarrollarán cronologías específicas y más concretas de cada una de las secciones de este proyecto, en este punto se delimitará el número de horas de cada una de ellas. Los talleres serán semanales y ocuparán una hora lectiva,

aunque las secciones tendrán duraciones diferentes. Esta división no se ha producido de manera aleatoria sino que, para ello, se ha tenido en cuenta el calendario escolar del curso 2020/2021 y se han ajustado las secciones de la propuesta a la tradicional división trimestral del año. Además, a la hora de hacer los cálculos, se ha dejado libre una o dos sesiones al trimestre, para facilitar la realización de actividades extraescolares, exámenes o cualquier otro imprevisto que pueda darse.

| Sección | Título | Periodo escolar | Sesiones |
|---------|--------------------------------|-------------------|----------|
| 1 | <i>¿Y si...?</i> | Primer trimestre | 12 |
| 2 | <i>Querido amigo literato.</i> | Segundo trimestre | 10 |
| 3 | Concurso de relatos | Tercer trimestre | 8 |

4.6 Objetivo final

Esta propuesta, tal y como se ha explicado en diversas ocasiones, nace con una clara intención: fomentar la escritura creativa entre los estudiantes de 4º de ESO. Sin embargo, hay un objetivo añadido, que además puede servir como elemento motivador par los estudiantes. En este caso, la gran meta será la publicación de un libro común que recoja las actividades de las tres secciones de todos los alumnos de la clase. De esta manera, hay un aliciente que va más allá de una puntuación numérica y convierte al alumno en autor, aunque comparta los créditos con sus compañeros de clase.

4.7 Sección uno. *¿Y si...?*

4.7.1 Descripción

Como fue descrito en el epígrafe 3.5.1, Bosque (2018) aboga por centrar la enseñanza gramática en general, y de la sintaxis en particular, en la reflexión y no solamente en el etiquetado de estructuras. A este respecto propone varios ejercicios, entre ellos el análisis inverso y la resolución de problemas. Estas dos sugerencias son las que vertebrarán esta sección de la propuesta: por una parte, se utilizará el análisis inverso para construir muchas de las oraciones que constituirán el relato. Por otra, los alumnos deberán resolver diferentes problemas para poder incluir las oraciones que sigan las pautas exigidas y que a la vez la historia avance y siga teniendo el sentido deseado por los estudiantes.

En primer lugar, se dividirá la clase en cuatro grandes grupos. Estos escogerán por consenso una de las historias propuestas, que son variaciones de cuentos clásicos. Todas

estas propuestas parten de un condicional (*¿Y si...?*) y tienen como objetivo que los grupos desarrollen una escena o una pequeña trama con dicha base.

4.7.2 Cronología y pautas sintácticas

| Sesión | Labor docente | Tarea alumnado /Esquema sintáctico |
|--------|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de textos narrativos. • Entrega de esquema inicial. | Elección de la propuesta a desarrollar |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la herramienta de la tormenta de ideas. • Reuniones | Concreción del esquema inicial |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Construir una oración con 3 Complementos Circunstanciales ³ en el orden que quieran |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Oración con el verbo <i>gustar</i> o <i>encantar</i> o <i>fascinar</i> u <i>odiar</i> , etc. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos • Corrección. | Oración con Complemento Directo |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos • Corrección. | Oración con un Complemento Directo y otro Indirecto. |
| 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Oración en pasiva con Complemento Agente no elidido. |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Oración con un Complemento de Régimen. |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Oración atributiva. |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Reunión con los grupos. • Corrección. | Oración con Complemento Predicativo. |
| 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercer como guía para cerrar el relato. | Cierre del relato. |
| 12 | | |

Las primeras dos clases se dedicará tiempo a que los grupos dialoguen y se decidan por algunas de las opciones planteadas, pero también en impartirles las primeras pinceladas sobre textos narrativos. Además, se les entregará un esquema previo que deberán complementar en grupo (Anexo 2). En él se recogen ciertas intenciones del equipo, que pueden variar o no: tipo de narrador, personajes principales, personajes

³ Se emplea la terminología de la gramática tradicional de corte funcionalista.

secundarios que pueden aparecer y un posible final que se les ocurra. Este no será un documento rígido y podrán modificarlo siempre que quieran, pero para ello deberán dejar constancia en el propio documento la razón por la que el equipo ha querido cambiar alguna las decisiones que se habían tomado de antemano.

Después, durante cada sesión (a partir de la segunda) se les propondrá una pauta sintáctica sobre la que deberán componer una oración. Además, tendrán que escribir otra oración de libre configuración que ellos mismos deberán analizar. Una semana después, el grupo decidirá cuales serán las dos oraciones que pasan a formar parte del relato (si quieren y funcionan podrían elegir más de dos). Se les entregarán nuevas pautas y el proceso se repetirá semanalmente hasta la sesión 11. En este punto, se les informará que deben terminar con su relato y tendrán dos semanas para escribir un final en grupo.

4.7.3 Organización de los grupos y función del docente

Cada equipo tendrá un responsable que se encargará de añadir las oraciones que decidan por consenso o votación al relato. Estas deberán estar recogidas en un documento físico y también en uno digital que el profesor podrá revisar a través de *Google Classroom* o el gestor de contenido elegido. El responsable tendrá varias tareas que ineludiblemente deberán ser cumplidas: rellenar el documento inicial y justificar sus modificaciones, tomar nota de las oraciones que son elegidas para formar parte del relato y transcribirlas a los documentos tanto a papel como a la versión digital.

La figura del responsable de equipo podrá ser fija o rotatoria. Es una decisión que tomará cada equipo. El docente podrá aconsejar en uno u otro sentido dependiendo de cómo funcione el equipo a nivel creativo y el clima que se haya establecido. El rol del responsable tendrá una ventaja añadida para el discente que decida asumirla de manera permanente o temporal: en las votaciones que realicen para tomar decisiones encalladas, tendrá el voto de calidad. De esta manera, se premiará su implicación otorgándole un mayor poder de decisión.

El resto de los alumnos deberá subir en sus cuentas personales sus oraciones individuales. De esta manera, el profesor tendrá una referencia más estable que el rápido vistazo que le posibilitan las clases de su evolución tanto en lo referente a su desarrollo escritor, como a su desarrollo de sus conocimientos sobre sintaxis. Con estos datos, además podrá evaluar que contenidos deben ser reforzados.

En cuanto al proceder del docente, en cada sesión del taller de escritura el profesor dedicará diez minutos a cada grupo y se asegurará de que todos los alumnos hayan construido una oración siguiendo el esquema sintáctico y que haya escrito y analizado una oración de libre configuración. Además, podrá revisar (tanto antes a través de la versión digital, como durante la reunión) el estado del relato y aconsejar así a los alumnos para dirigirlos hacia una u otra dirección.

4.7.4 Esquema inicial

Los obstáculos a los que se enfrenta cualquier escritor, competente o novato, en el momento de ponerse a escribir han sido un tema recurrente en estas páginas. Por ello, se ha diseñado este proyecto partiendo desde ejercicios muy pautados, hasta llegar a una redacción y concepción prácticamente libre.

En esta primera sección y ante el vértigo que puede suponer para un adolescente tomar el rol de autor, que es el objetivo último de este trabajo, le proporcionamos una guía en forma de esquema (incluido en el **Anexo 2**) para facilitar los primeros pasos de los dicentes en los talleres literarios. De esta manera, los estudiantes tendrán un instrumento que, en combinación con la técnica de la tormenta de ideas, les sirva para iniciar la tarea creativa, además de que les servirá como una síntesis de los contenidos impartidos en la lección dedicada a los textos narrativos.

Como se ha explicado con anterioridad, este esquema es modificable, aunque se les exigirá que expliquen el porqué de las modificaciones realizadas. De esta manera se pretende que los alumnos sean conscientes del proceso creativo y que justifiquen los cambios realizados en mayor o menor medida. También se incorpora un último elemento que es el referido al conocimiento común mediante productos previos que acuerdan consultar. Se han elegido unos relatos muy conocidos y que son parte de la cultura popular e incluso del subconsciente colectivo, por ello tienen muchas versiones disponibles en formatos diferentes, por lo que el grupo debe establecer qué productos, que les sirvan como intertextualidad, van a utilizar (si es que van a usar alguno).

4.7.5 Tormenta de ideas

Para la aplicación de la tormenta de ideas a este taller se entregará a los alumnos una pequeña guía (incluida en el **Anexo 3**), acompañada de una explicación, de cómo deben utilizar este instrumento y de esta manera maximizar su efectividad. Este documento dividirá el proceso en cuatro pasos, con unas reglas prefijadas. Es importante que

aprendan a utilizar este instrumento, puesto que si lo dominan puede ser muy efectivo de cara a cualquier trabajo en grupo, e incluso puede llegar a ser útil en solitario.

4.7.6 Cuentos propuestos

A pesar de que las clases estarán divididas en cuatro grupos, se propondrán seis cuentos para que de esta manera tenga más opciones para elegir y sea más sencillo que encuentren alguna idea que les satisfaga creativamente. Todos son posibilidades nacidas a partir de cuentos más o menos tradicionales, pero en cualquier caso con una alta penetración en la cultura popular. Sin embargo, al pedirles que desarrollen una versión alternativa de ellos se pretende que los alumnos escriban sobre temáticas diferentes a las tratadas en los relatos originales, incluyan su percepción actual del mundo e incluso modifiquen totalmente el argumento de la historia, siguiendo los preceptos de Moreno (2015) desarrollados con más amplitud en el epígrafe 3.5.2.

| |
|--|
| Peter Pan |
| ¿Y si Wendy no pudiera volar? Para volar los niños perdidos necesitan de dos ingredientes fundamentales: polvo de las hadas y pensamientos felices. ¿Por qué no puede volar Wendy? ¿Cómo van a solucionarlo? ¿La abandonará Peter? |
| Cenicienta |
| Ha llegado el momento más esperado: tras una larga búsqueda el príncipe parece haber reconocido a la dueña del zapato de cristal y se dispone a probárselo para convertirla en su princesa, pero... no le entra. ¿Qué va a suceder ahora? ¿Cenicienta volverá a su vida de sirvienta? ¿Él se conformará con una chica con el pie adecuado y el corazón equivocado? |
| Caperucita Roja |
| Siempre nos han contado que el lobo era el malo del cuento y que el cazador salvaba a Caperucita y a su abuela. Pero ¿y si fueran <i>fake news</i> ? El lobo estaba desesperado buscando a su manada después de escapar durante días del cazador, cuando se encontró con Caperucita. ¿Qué va a decidir ella? ¿La abuela le regañará o la ayudará a salvar al animal? |
| Los tres cerditos |
| En el cuento los cerditos se salvan al refugiarse en la casa de ladrillo del hermano más aplicado, pero ¿y si el lobo hubiera sido alérgico a la paja de la casa del primer hermano? La familia cerdito no se molestaría en construir casas sólidas, con una de paja sirve y el hermano previsor sería tratado de exagerado. ¿Qué sucedería cuando el hermano mayor viera venir un tornado a lo lejos? |
| La bella durmiente |
| Y si en realidad, la bella no es durmiente, solo que no le apetece todo el tema de la corte y los príncipes y se hiciera la dormida... ¿cómo fingiría ese sueño? ¿estaría siempre encerrada en su cuarto o se escaparía por la noche? |
| Pedro y el lobo |
| Opción 1: ¿Y si cuando Pedro avisa a los aldeanos de que viene el lobo, la bestia apareciese, aunque Pedro estuviera intentando gastar una broma? Nadie en el pueblo entendería como el joven ha sabido que venía, pero lo ha sabido. ¿Considerarían que tiene un don? ¿En que problemas le metería fingir que tiene una habilidad que no tiene? |

Opción 2: ¿Y si cuando los aldeanos se dan cuenta que el lobo no llega, siguieran haciendo caso a Pedro? No obstante, es el encargado de avisar y aunque se equivoque, algo sabrá para haber conseguido ese puesto de pastor avisador.

4.7.7 Evaluación

Se evaluará a través de una rúbrica (incluida en el **Anexo 4**) tanto el trabajo individual de cada alumno como el trabajo grupal, siendo en esta sección más importante este último. Esta calificación supondrá un 25% de la nota de la asignatura al final del trimestre.

4.8 Sección dos. *Querido literato.*

4.8.1 Descripción

Alonso (2001) y Moreno (2015) defienden, tal y como vimos en el epígrafe 3.5.2, que el aprendizaje de la historia literaria debe complementarse con una concepción instrumental de la literatura con la que el discente debe poder interaccionar no solo de manera pasiva, sino también experimentar, transformar, imitar y a partir de todo ello, crear. Esta segunda sección de la propuesta didáctica plantea convertir a los autores, protagonistas de la historia literaria, en personajes de las ficciones que crearán los alumnos.

Sin embargo, al contrario de las otras dos secciones, en esta los alumnos no tendrán libertad para elegir el formato de su texto, porque deberán convertir su ficción en un relato del género epistolar. Para ello, se les facilitará el ejemplo de la novela corta de Katherine Kressmann Taylor, *Paradero Desconocido* de 1938. Se ha elegido esta obra porque en sus 40 páginas condensa lo que debe ser un relato de este tipo (narrativa clara, giros argumentales y escritura cuidada pero directa).

Con el objetivo de actualizar el formato y acercarlo a los actuales usos y costumbres, se transformará el tradicional carteo en un intercambio de correos electrónicos. De esta manera se abordará también la escritura funcional, haciendo que los discentes aprendan cómo deben ser redactados este tipo de mensajes, que necesitarán dominar en sus posteriores etapas formativas.

En esta ocasión, tal y como se mencionaba en la introducción de esta propuesta, los grupos se reducirán a tres miembros y la extensión de los escritos aumentará hasta una cara (o algo menos) por cada correo electrónico. Esta extensión podrá variar siempre que se compense en otro de los correos, es decir puede escribirse un correo de cara y media,

si otro del mismo alumno es de media cara. De esta manera, aligerando un poco las pautas, se pretende facilitar el proceso creativo de los alumnos.

Otra consecuencia de reducir el número de alumnos por grupo es que aumenta el número de equipos lo que complica que el docente pueda prestarles la misma atención que en la sección anterior. Se tratará de que no pasen dos sesiones sin una pequeña reunión de orientación en la que los alumnos puedan pedirle consejo o simplemente contarle lo que han pensado.

Cada grupo de tres alumnos deberá elegir, para que sean sus personajes, a tres literatos de diferentes movimientos o grupos literarios. Se les propondrán varios autores con una anécdota asociada, para llenar de contenido real los correos. No es necesario que los autores se conocieran en la vida real, ni tan siquiera que fueran coetáneos, aunque en la ficción sí que deberán conocerse. A partir de aquí, ellos podrán decidir si utilizar las tres anécdotas de sus autores, centrarse solo en una y que los otros dos autores actúen como consejeros o confesores, documentarse más y añadir nuevas anécdotas o información sobre su biografía, incitándoles hacia esta última opción.

Los grupos se organizarán siguiendo unos roles definidos para cada correo y deberán subirlos, indicando el rol de cada uno de los alumnos, al gestor de contenido con el que se esté trabajando.

La tarea completa consistirá por lo tanto en nueve cartas: tres por autor y tres por alumno. Estas nueve cartas deberán narrar una historia unitaria, con una o varias líneas argumentales, que respete la estructura clásica de los textos narrativos. Es decir, la división entre introducción, nudo y desenlace.

4.8.2 Organización interna de los grupos

Dentro de cada grupo se establecerán tres roles: redactor, documentalista y corrector.

- Cada alumno se especializará en uno de los literatos como **documentalista** y se encargará de buscar la información necesaria para su historia. Este rol es el único que no variará, dado que esto permitirá a los alumnos que así lo deseen sumergirse más detenidamente en la vida de uno de los literatos.
- El **redactor** será el encargado de escribir lo que el equipo decida en sus reuniones creativas. Es decir, en última instancia es su responsabilidad encontrar las

palabras, pero la creación debe ser conjunta. Cada alumno deberá redactar un correo de cada uno de los literatos.

- El **corrector** será el responsable de la ortografía de su compañero. También, en cierta medida de su uso de un vocabulario variado y de que se ajuste al registro formal que se le exige. Para controlar que este proceso se produzca, los alumnos tendrán que subir el correo sin corregir y el corregido.

4.8.3 Cronología

| Sesión | Actividad |
|--------|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Club de lectura sobre <i>Paradero Desconocido</i> (1938) |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la actividad. • Explicación del formato de correo electrónico. • División en grupos y elección de los autores. • Inicio del trabajo creativo. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Tanda de correos I. (Deben terminar los tres primeros correos electrónicos). |
| 4 | |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Tanda de correos II. (Deben terminar los tres correos electrónicos siguientes). |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Tanda de correos III. (Deben terminar los tres últimos correos y por tanto, el relato epistolar). |
| 9 | |
| 10 | |

Sesión 1: Club de lectura.

La lectura de *Paradero desconocido* será autónoma, pero el primer día del taller de escritura se dedicará a un taller de lectura. Cada equipo de trabajo formado previamente deberá haber destacado un par de citas del libro y explicará en clase por qué les ha llamado la atención. Se tratará de fomentar el debate, ya sea mediante las propias citas y el contenido del libro o mediante preguntas sobre reflexión literaria. Es importante que antes de emprender una tarea relativamente nueva para ellos tengan un ejemplo práctico.

Se intentará aprovechar las reflexiones para ir introduciendo a los alumnos en el siguiente ejercicio mediante cuestiones como: *¿Habéis escrito alguna carta en vuestra vida? ¿Os imagináis como estaría escrito este libro en la actualidad? ¿Habéis escrito algún correo electrónico?*

Sesión 2

Durante esta sesión se explicará la actividad. También, se les mostrará la estructura formal de un correo electrónico, que deberán aplicar a cada una de sus cartas. Por último, tras formarse los equipos, estos deberán seleccionar por consenso los literatos y empezar a desarrollar la trama de su obra epistolar.

Sesiones 3 y 4

El docente tratará de reunirse con todos los grupos en estas sesiones e intentará orientarles si lo necesitan. Los alumnos organizarán el trabajo como mejor les parezca, pudiendo usar las sesiones para escribir o para planear la trama de su relato. Un día antes de la sesión 5 deberán subir los tres primeros correos, indicando los respectivos roles.

Sesiones 5,6 y 7

El taller continuará con la dinámica de las sesiones anteriores: los alumnos organizando el trabajo y el docente reuniéndose con los grupos para orientarles. Un día antes de la sesión 8 deberán subir la segunda tanda de correos, indicando en cada uno los respectivos roles.

Sesiones 8, 9 y 10

En esta última tanda de sesiones deben terminar el relato epistolar con los últimos tres correos electrónicos. A pesar de estar entregados, en este punto se les permitirá modificar correos anteriores para añadir nuevos detalles o adaptarlos al final que han construido. Se mantendrá la dinámica de trabajo de las sesiones anteriores.

4.8.4 Documentación para los alumnos

A continuación, se referencian las propuestas de anécdotas literarias que podrán dar contenido a los relatos de los alumnos. Deberán recoger por lo menos una de ellas dentro de su ficción, aunque pueden añadir otras, fruto de su investigación o incluso de su invención. Para diferenciar una de otras, se les pedirá que cuando sean anécdotas reales las señalen y expliquen el origen de ese conocimiento en un documento aparte. En la siguiente tabla también se incluyen tres características estructurales que deberán aparecer en sus textos cuando escriban desde el punto de vista del autor, aunque son características generales y muy simplificadas, servirán como orientación cuando traten de imitar un estilo. También será un elemento objetivo evaluable, tal y como se recoge en el **Anexo 5**.

| |
|--|
| Enrique Gil y Carrasco |
| Romanticismo |
| <p>En 1937 se traslada a estudiar derecho a Madrid desde Valladolid. En la capital, empieza a ser habitual en diferentes tertulias literarias, incluida la de Espronceda (conocida como el Parnasillo), que acaba por apadrinarlo debido a su gran talento. Ese mismo año, recibe varias noticias nefastas, entre ellas la muerte de su padre, de su mejor amigo, Guillermo Baylina, y de su amor platónico, Juana Baylina, a quién escribe el poema “Una gota de rocío”. Un mes después, Espronceda lee este poema en la sociedad literaria del Liceo. La recepción es muy favorable, y tal y como había anticipado su mentor Espronceda, es reconocido como un gran poeta. Su consagración viene de la inspiración provocada por la muerte de su amada.</p> <p>http://bibliotecagilycarrasco.unileon.es/recursos/archivos/BIOGRAFIA-ENRIQUE-GIL-SUAREZ-ROCAbardo.pdf (pp. 9-10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exaltación del pasado. • La nostalgia es un tema fundamental en sus obras. • Fuerte idealismo. |
| Gustavo Adolfo Bécquer |
| Romanticismo |
| <p>Entre 1867 y 1868 decidió terminar su proceso de continua escritura y reescritura de sus poemas y leyendas y se las envió al entonces ministro de Isabel II, Luis González Bravo. El ministro iba a publicarlas y además, las iba a apadrinar mediante un prólogo. Sin embargo, en 1868 estalla la revolución, llamada “La Gloriosa” que depuso a la reina y a sus ministros. El libro, llamado de los Gorriónes, desapareció. Los Bécquer, siendo afines al anterior gobierno, se mudan a Toledo y es allí donde el poeta tiene que reemprender la escritura de sus versos de memoria.</p> <p>https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/enero_12/10012012_02.htm</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la subjetividad. • Exaltación de la creatividad y la originalidad. • Los sentimientos como tema central de su narrativa. (No solo de índole amoroso) |
| Benito Pérez Galdós |
| Realismo |
| <p>Benito Pérez Galdós nació en Las Palmas de Gran Canaria, pero desde que se mudó a la península para estudiar (vivió en Santander y Madrid), solo regresó a las islas en tres ocasiones. La única manera de realizar el viaje era por mar y él sufría fuertes mareos, lo que provocaba que la travesía fuera muy problemática. El último viaje lo realizó en 1894, con 51 años, ya que tenía la intención de reencontrarse con sus viejos amigos de la infancia y visitar en el cementerio a los que ya faltaban.</p> <p>https://www.eldiario.es/canariasahora/canarias-opina/anecdota-biograficas-benito-perez-galdos_132_3998754.html</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predominio del narrador omnisciente. • Narrativa basada en la objetividad. • Lenguaje claro y directo. |
| Emilia Pardo Bazán |
| Naturalismo |
| <p>Emilia Pardo Bazán tiene una de las biografías más interesantes de la época. Tuvo una tórrida relación con Benito Pérez Galdós (de la que se conservan cartas), a pesar</p> |

| |
|---|
| de estar casada, llegó un acuerdo con su esposo para permanecer separados y además fue traficante de armas para la causa Carlista. El propio Carlos María Isidro reconoció haber enviado a la literata a Londres, con los pagarés escondidos en el sujetador, para comprar 30.000 fusiles para armar su ejército. Se hizo con las armas y las introdujo por Francia. |
| https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2018/01/11/emilia-pardo-bazan-trafficante-armas-causa-carlista/0003_201801H11P33991.htm |
| Características: <ul style="list-style-type: none"> • Crítica social. • Muy descriptivo. • La gente no es libre. Viene marcada por su condición social y genética. |
| Ramón María del Valle-Inclán |
| Generación del 98. Etapa del Esperpento |
| Valle-Inclán se preocupó por hacer que la leyenda sobre la pérdida de su brazo creciera día a día. Llegó a proclamar que se trataba de una herida de guerra, que incluso se lo había cortado para dar de comer a su casa en plena hambruna, pero la realidad es que tuvo que ser amputado por una rotura ósea provocada por el bastonazo del periodista Manuel Bueno, en plena tertulia política sobre el valor de un soldado portugués comparado con el de un soldado español. |
| https://www.abc.es/madrid/20150224/abci-curiosidad-valle-inclan-pierde-201502181357.html |
| Características: <ul style="list-style-type: none"> • Tono paródico. • Se parodia a personajes que normalmente son alabados o elevados (soldados, reyes, intelectuales, presidentes, etc.) • Se deforma la realidad para hacer todo más grotesco, burlón. |
| Antonio Machado |
| Generación del 98 |
| Machado admiró sobremanera a Rubén Darío y a Miguel de Unamuno. En su último encuentro con el español, Unamuno pronunció poco antes de que se iniciara la Guerra Civil una frase que se le quedó grabada a Machado: "Hay una niebla tan espesa que no se distingue nada". Lo hizo tras salir del Café Varela en Madrid. Machado, tras la muerte de Unamuno, lo tomó como una predicción de su amigo. |
| Machado (1999, p.42). Obtenido de https://books.google.es/books?id=jYwJQGin_K8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false |
| Características: <ul style="list-style-type: none"> • Uso de imágenes de Castilla para representar la mala situación de España. • Crítica política y social. • Búsqueda de soluciones. Esperanza. |

4.8.5 Evaluación.

Igual que en la sección anterior, se evaluará mediante una rúbrica (incluida en el **Anexo 5**) que tendrá en cuenta cada uno de los roles ejercido por el alumnado y la creatividad conjunta del equipo. La calificación de este apartado contará un 25% en la nota del segundo trimestre.

4.9 Sección tres: concurso de relatos.

4.9.1 Descripción

Durante todo este proyecto, se ha procedido a pautar cada vez menos los ejercicios y a reducir el número de alumnos que forman los grupos, continuando con esta dinámica en la sección tres, los estudiantes deberán desarrollar un escrito en solitario siguiendo solo unas normas de formato y extensión, además de una sugerencia temática.

Esto no significa que los alumnos se vayan a encontrar solos durante todo el proceso de escritura. De hecho, tendrán de nuevo dos apoyos fundamentales: la de sus propios compañeros y la del docente, que deberá guiarles durante toda la tarea. Esto plantea una de las mayores dificultades debido a que el número de textos a los que atender se multiplica por tres desde la última sección. Por tanto, se garantizan dos correcciones previas del texto y dos reuniones cortas con el profesor, una obligatoria durante las cuatro primeras sesiones y otra voluntaria en la segunda mitad de la sección. No obstante, estos plazos se desarrollarán de manera más detallada en el apartado dedicado a la cronología.

En cuanto a las especificaciones de formato y el resto de información relevante para la realización de este trabajo están recogidas en el **Anexo 6**. Si la brecha tecnológica ocasionara que algún alumno tuviera dificultades para cumplir con las exigencias de la tarea, se le permitirá usar el ordenador de clase (si lo hubiera) o se le permitirá acceder al aula de informática para transcribir su relato, a ser posible dentro del horario de la asignatura. En lo referente al tema, tal y como se recoge en el citado **Anexo 6**, se hará una sugerencia mediante un elemento general que permita múltiples interpretaciones. En este caso, los relatos deberán hablar de plagas: ya sean pandemias, plagas de termitas, informáticas o cualquier otro contenido que se puedan incluir sin problemas en este paraguas temático.

Los relatos se presentarán en el margen de una semana después de la última sesión. Tras ser evaluados, se formará un jurado con miembros del departamento que se presten a ellos, antiguos compañeros de cursos superiores que hayan realizado este taller o que destaquen por sus capacidades de redacción. Este jurado decidirá cuál de los relatos es el mejor, siendo el ganador el que dará título al libro que recogerá todos los escritos de la clase durante el curso. Un ejemplo de esto sería: si el relato se titula “El escarabajo verde”, el libro se llamará “El escarabajo verde y otros relatos”. Además, el ganador recibirá automáticamente un 10 en esta sección.

4.9.2 Cronología

| Sesión | Actividad |
|--------|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none">• Entrega de las bases y explicación de la actividad.• Primeras reuniones voluntarias con los alumnos. |
| 2 | <ul style="list-style-type: none">• Trabajo autónomo en clase.• Reuniones por consultas directas. Si no las hay, por orden de lista. |
| 3 | <ul style="list-style-type: none">• Reunión de grupos de la Sección Dos.• Continúan las reuniones entre alumnos y docente. |
| 4 | <ul style="list-style-type: none">• Trabajo autónomo en clase.• Últimas reuniones de la primera tanda.• Entrega del texto en producción (sea cuál sea su estado) un día después de la sesión 4. |
| 5 | <ul style="list-style-type: none">• Entrega de corrección.• Se ejemplifican problemas mediante textos corregidos con permiso de los alumnos afectados.• Trabajo tormenta de ideas con todo el grupo para ayudar a solucionar problemas encontrados en la corrección. |
| 6 | <ul style="list-style-type: none">• Trabajo autónomo en clase.• Reuniones voluntarias. |
| 7 | <ul style="list-style-type: none">• Reunión con grupo de la Sección Uno.• Reuniones voluntarias. (Si hubiera demasiadas reuniones, se contestarían dudas por correo electrónico y se podría utilizar espacio entre clases para solucionarlas).• Entrega del texto un día después de la sesión 7. |
| 8 | <ul style="list-style-type: none">• Entrega de las últimas correcciones.• Últimas reuniones.• Trabajo autónomo.• Entrega del relato definitivo un día después de la sesión 8. |

4.9.3 Evaluación

Al igual que en las otras secciones se evaluará mediante una rúbrica (incluida en el **Anexo 7**), salvo el ganador del concurso que tendrá un 10 en este apartado, que contará un 25% respecto a la nota final del tercer trimestre. Además, se incluye en el **Anexo 8**, una tabla para facilitar el seguimiento de la evolución del alumnado en el desarrollo la competencia escrita (y de otros elementos evaluables).

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En un proyecto de este tipo, donde el objetivo principal es que los alumnos dominen un proceso y en que la evaluación del producto final no es definitiva, permite que el proceso de evaluación se adecúe a los alumnos, ya que la evolución puede usarse como parámetro principal si fuera necesario.

De todas formas, se contemplan diversas medidas para afrontar las diferentes velocidades de aprendizaje. La primera se refiere a **la configuración de los grupos de alumnos**, equilibrando estos mediante criterios como capacidad y carácter de tal manera que los alumnos con más facilidad puedan ayudar a aquellos con más dificultades. Este sistema fomenta el aprendizaje significativo mediante la enseñanza entre iguales y, controlado adecuadamente, ayuda a mejorar el clima de clase estableciendo relaciones cercanas entre alumnos diferentes.

Otra medida que se adoptará es **pautar menos algunas de las tareas** a los alumnos rezagados para que de esta forma facilitar que el alumno adquiera el hábito de escribir a pesar de las dificultades. Aunque es cierto que no se trabajarán los mismos contenidos que los compañeros, se tratará de priorizar y que tras el taller puedan expresarse con fluidez por escrito, aunque en el proceso no se hayan podido reforzar otros contenidos de la asignatura.

En el sentido contrario, con aquellos alumnos que hagan gala de altas capacidades se plantean dos posibilidades: **añadir pautas a los ejercicios**, complicando su realización, pero sin aumentar la extensión del trabajo. Por otro lado, se tratará de abrir un canal de comunicación en el que **ellos se puedan servir del docente como primer lector de sus propios escritos de tipo literario** y que la escritura de estos repercuta positivamente en sus calificaciones.

Por último, se mantendrá abierta la posibilidad de modificar las rúbricas de evaluación para aquellos alumnos que presenten dificultades que no se puedan subsanar parcial o totalmente mediante la adaptación de los ejercicios.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto, esta propuesta didáctica, no pretende ser un brindis al sol, sino una declaración de prioridades de cara a una carrera docente que empieza. En todo momento, se ha pretendido, desde la humildad del aspirante a docente, integrar una experiencia profesional previa, en la que, tanto desde la educación formal como desde la educación no formal, se ha aprendido y enseñado a transmitir ideas y emociones mediante la escritura.

Por ello, desde el primer instante ha existido la intención de que un texto como el actual se materializase y sirviera de base para futuras modificaciones y adecuaciones al entorno cambiante de un centro educativo. En ningún momento puede ser considerado este como algo definitivo e inamovible, sino como una estructura flexible que quiere dar cabida a cualquier matiz, modificación o evolución que mejore la experiencia de los alumnos, tanto la de aquellos que disfrutan con este tipo de tareas, como la de aquellos a los que escribir no les parece interesante ni necesario.

Al inicio de este proyecto, existía una intención basada en la experiencia personal, pero esta se ha visto enriquecida por los planteamientos ajenos de autores que durante décadas han postulado, seguramente con mayor acierto que lo aquí recogido, la necesidad de convertir la escritura creativa en un instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de LCL. Un instrumento, una herramienta, necesaria no solo para el desarrollo de la competencia asociada, sino de los propios adolescentes en su ámbito personal. Y quizá, este sea el punto más interesante desde una perspectiva personal, la capacidad que esta herramienta aporta a la asignatura de cambiar la vida de los estudiantes.

En este punto, es interesante recordar la anécdota que recoge Carlos Lomas sobre la alumna que adora leer y escribir, pero odia la asignatura de LCL. Es una experiencia recurrente, que varios autores incluyen en sus escritos. Varían las circunstancias, pero la esencia del relato es la misma: hay un gran número de estudiantes que, a pesar de su predilección hacia los contenidos de la asignatura, no solo no disfrutan con ella, sino que les produce cierta aversión. Por lo tanto, esta propuesta pretende, al igual que otras de un de gran relevancia que precedieron a esta, acercar la asignatura de LCL a esos alumnos que desarrollan la escritura creativa de manera autónoma y vocacional y acercar la escritura creativa a aquellos para los que la escritura es una herramienta meramente funcional.

Por otro lado, quizá este proyecto peque de ambicioso en muchos de sus desarrollos y el autor haya pecado de timorato en su puesta en marcha durante los meses de práctica. Sin embargo, no parecía coherente con la situación excepcional que se ha vivido en los centros este curso, ni por las características temporales del proyecto.

Por último, es necesario resaltar la necesidad que existe de seguir nutriendo este proyecto de experiencias propias y ajenas que sirvan para convertir la escritura creativa en una herramienta funcional en mi desarrollo docente, no solo para el desarrollo de la competencia escrita en sí, sino también como elemento axial de un trabajo docente en el que se pueda utilizar este instrumento como catalizador del resto de los contenidos de la asignatura, como campo de pruebas donde puedan poner en práctica todo lo que aprendan y convertirlo así en un aprendizaje significativo. No solo eso, sino que también puede facilitar a los estudiantes el desarrollo de un mecanismo de introspección y expresión, que les sirva en su proceso de maduración y durante el resto de su vida. No en vano, tal y como explica, Delmiro (2001:18) “somos el *homo sapiens* porque somos el *homo narrans*”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abregat, S., & Gómez, A. (2011). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en Secundaria. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (33), 21-28.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa* (28), 51-66.
- Alonso, L., & Barella, J. (2017). *La mecánica de la escritura creativa: en busca de una voz*. Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones.
- Álvarez Rodríguez, M. I. (2009). Escritura creativa: Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87.
- Ayuso, A. (2002). *El oficio de escritor (Vol. 1)*. Taller Escritura Fuentetaja.
- Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de publicaciones.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*.(1), 11-36.
- Calleja, I. (24 de febrero de 2015). La verdadera historia por la que Valle-Inclán quedó manco en un café de la Puerta del Sol. *ABC*. Obtenido de <https://www.abc.es/madrid/20150224/abci-curiosidad-valle-inclan-pierde-201502181357.html>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 1(21), 91-106.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Ceballos Viro, I. (2012). *Los misterios de Bécquer (II). El manuscrito perdido*. Centro Virtual Cervantes. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/enero_12/10012012_02.htm

- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en creación literaria: una necesidad. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*(28), 67-79.
- Corrales, J. L. (2002). *Líneas de voz* (Vol. 11). Ediciones AKAL.
- Delmiro, B. (2001). *La escritura creativa en las aulas*. Graó.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11.
- Galera, F. (2020). *La complementiaridad entre el método de enseñanza de sintaxis tradicional e inverso en 3º de ESO*. EDUAL. Editorial Universidad de Almería.
- Goldberg, N. (1993). *El gozo de escribir. El arte de la escritura creativa*. La Liebre de Marzo.
- Güell, M. (2008). *El mundo desde Nueva Zelanda. Técnicas creativas para el profesorado*. Graó.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 2(11), 191-210.
- Kohan, A., & Lucas, A. (1991). *Taller de escritura*. Diseño editorial.
- Kressmann Taylor, K. (1938). *Paradero Desconocido*. RBA.
- Labarthe, J. T., & Herrera Vásquez, L. (2016). Potenciando la creatividad humana. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*(31), 19-37.
- Larraz Rábanos, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(1), 151–161.
- Larraz Rábanos, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson.
- Larraz Rábanos, N., & Torres, P. A. (2012). Efectos de un programa para desarrollar las habilidades creativas. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 10(3), 1139-1158.

- Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34.
- Machado, J. (1999) Últimas soledades del poeta Antonio Machado: recuerdos de su hermano José. Ediciones de la Torre, 42. Obtenido de https://books.google.es/books?id=jYwJQGin_K8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Mandrillo, C., & Figueroa, M. (2005). Ser en el lenguaje: una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura. *Revista Encuentro educacional*(12), 243-255.
- Marina, J. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Martínez Gómez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias imágenes*, 11(2), 31-43.
- Mesa, T. (13 de mayo de 2016). Anécdotas biográficas de D. Benito Pérez Galdós. Eldiario.es. Obtenido de https://www.eldiario.es/canariasahora/canarias-opina/anecdota-biograficas-benito-perez-galdos_132_3998754.html
- Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Lectyo.com.
- Novas, G. (11 de enero de 2018). Emilia Pardo Bazán, traficante de armas para la causa carlista. *La Voz de Galicia*. Obtenido de https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2018/01/11/emilia-pardo-bazan-trafficante-armas-causa-carlista/0003_201801H11P33991.htm
- Regueiro Salgado, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *In Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, 383-393.
- Rivera, C. R. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Revista Espacios*, 40(41), 2-9.
- Rodari, G. (1977). *Gramática de la fantasía*. Planeta.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (58), 60-73.

- Rodríguez, M. (2020). *Gramática reflexiva en las aulas: pares mínimos, secuencias ambiguas y análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica*. Universitat de Barcelona.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Revista Sapiens* (2), 89-106.
- Santos, C. (2014). *El taller de la imaginación. Un método de escritura creativa en las aulas de primaria*. Alba.
- Suárez Roca, J.L. (2008). Enrique Gil y Carrasco: el bardo de la niebla, 9-10. Obtenido de <http://bibliotecagilycarrasco.unileon.es/recursos/archivos/BIOGRAFIA-ENRIQUE-GIL-SUAREZ-ROCAbardo.pdf>
- Timbal-Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción* (Vol. 3). Edaf.
- Valis, N. M. (2019). Creatividad y experiencia en la escritura académica y literaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*(19), 191-202.

Referencias legales

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *BOE núm. 3* § 37 (2015).
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *BOC núm. 39* § 7587 (2015).

ANEXOS

Anexo 1: Criterios de evaluación abordados

Todos los criterios referenciados están presentes en la actual legislación autonómica de Cantabria y recogidos en el Decreto 38/2015, de 22 de mayo (BOC, 2015).

| Nº | Criterio | Aportación de esta propuesta |
|-----------------|--|--|
| Bloque 1 | | |
| 6 | Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. | En esta propuesta los alumnos trabajarán en grupos en los que deberán establecer relaciones basadas en la persuasión y la negociación sirviéndose solamente de discursos orales no planificados. El uso y evaluación de este tipo de texto oral se recoge explícitamente en la redacción de este criterio. |
| 7 | Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propios de los medios de comunicación. | Los estándares de aprendizaje 7.1 y 7.3 se refieren a la aplicación de las normas de cortesía y a la participación en debates escolares, respectivamente. Durante las dos primeras secciones de esta propuesta los alumnos trabajaran en grupos en los que el debate será la herramienta principal para llegar a acuerdos. |
| Bloque 2 | | |
| 3 | Manifiestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. | En la Sección 1 de esta propuesta, los alumnos deberán debatir sobre las producciones propias y sobre la de sus compañeros para decidir cual de ellas se incluye en el texto final. En la Sección 2, uno de los roles será el de corrector, que provocará que el alumno tenga que evaluar y corregir las producciones de sus compañeros. |
| 5 | Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. | Este criterio es el central en esta propuesta, ya que entre sus estándares recoge el uso de borradores, la estructuración por fases y la evaluación de los textos propios para su posterior modificación. |
| 6 | Escribir textos en relación con el ámbito de uso. | El trabajo de guía del docente debe servir para que el alumno desarrolle los elementos evaluables en este criterio: la redacción, el uso de conectores textuales y la capacidad expresiva a través de la escritura. |
| 7 | Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. | Esta propuesta pretende que el alumno mejore su competencia escrita y así, el estudiante consiga elevar su rendimiento tanto en LCL como en otras asignaturas. Además, esta mejora puede servirle |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | | como instrumento de introspección y desarrollo personal. |
| Bloque 3 | | |
| 7 | Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos. | Es una de las bases fundamentales de esta propuesta: el uso práctico de los contenidos impartidos en la asignatura. El trabajo en grupo provocará, además, que estos conocimientos no se apliquen solamente a los textos propios, sino también a los ajenos. |
| 9 | Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos. | Al tener que redactar los alumnos deberán hacer uso de los conectores textuales, de la elipsis y de otros mecanismos referenciales. |
| 11 | Conocer, usar y valorar las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz. | La ortografía será un elemento fundamental en la evaluación en las tres rúbricas. Además, en la Sección los alumnos deberán ejercer de correctores de sus propios compañeros. |
| Bloque 4 | | |
| 3 | Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos, reales o imaginarios, diferentes a los nuestros. | Colocar al alumno como emisor del texto, hará que tenga otro tipo de relación con las lecturas. Tal y como explica Moreno (2015, p. 25): “hagamos escritores y haremos lectores para toda la vida. Pues un escritor, si de algo se alimenta, es de literatura, es decir, de lecturas”. |
| 5 | Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. | Este criterio es fundamental para entender esta propuesta. En todo momento, este proyecto pretende facilitar a los alumnos la redacción de textos de índole literaria y personal. |
| 6 | Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información | La Sección 2 de esta propuesta insta a los discentes a indagar en la vida de los literatos a partir de anécdotas concretas. |

Anexo 2. Esquema inicial de la Sección 1

| | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|--------------------|
| Clase: | | | |
| Grupo: | | | |
| Narrador | En 1ª persona | En 2ª persona | En 3ª persona |
| | Lo sabe todo (Omnisciente) | | Sabe algunas cosas |
| | Es externo al relato | Es uno de los personajes (Testigo) | |
| Personajes principales | | | |
| Personajes secundarios | | | |
| Tiempo | Igual que en el cuento original | El presente | Otro (¿Cuál?) |
| Lugar | Igual que en el cuento original | El instituto | Otro (¿Cuál?) |
| ¿Cómo va a empezar? | | | |
| ¿Cómo va a acabar? (Podéis modificarlo después) | | | |
| ¿Habéis acordado leer/ ver/ escuchar algún material previo? ¿Cuál? | | | |

Anexo 3: ¿Cómo hacemos una tormenta de ideas?

Para realizar una buena tormenta de ideas, se debe hablar en todo momento con respeto al compañero y mantener abierta la mente a las ideas ajenas. Recordad que una buena idea puede ser genial con unas pocas modificaciones.

Los pasos y normas que debéis seguir cuando realicéis una tormenta de ideas son los siguientes:

1. Ideas puras. Durante este paso, los integrantes del grupo aportarán cualquier idea que se les ocurra. En ningún momento se juzgarán las ideas de los demás ni de manera positiva, ni negativa. El objetivo es crear un clima de confianza y acumular el máximo número de ideas posible.
2. Y si además... En este punto del proceso, los integrantes del grupo se pueden servir de ideas previas para modificarlas añadiendo algo, siempre en positivo. De esta manera se crean conceptos más complejos y se mantiene el clima de confianza.
3. Esta idea me gusta. En este paso, los miembros del grupo podrán destacar las ideas que más le llaman la atención. Se pretende reducir el gran número de conceptos a cuatro o cinco, para de esta manera poder llegar a un consenso.
4. Consenso. Se tratará de que todos los integrantes del grupo estén contentos con la decisión adoptada, si se llega a un momento de estancamiento, en el que parece no haber alternativas, se realizará una votación, en la que los alumnos cuya idea no hayan sido elegida deben aceptar la voluntad de la mayoría. (En caso de empate decide el **responsable del grupo**).

Anexo 4: Rúbrica de la Sección 1

| Criterio | 81-100% | 61-80% | 41-60% | 21-40% | 0-20% |
|--|--|--|--|---|--|
| Redacción (3 puntos). | | | | | |
| Seguimiento de las pautas sintácticas (2p) | Ha conseguido construir una oración siguiendo las pautas en todas las sesiones. 2 puntos. | Ha conseguido construir una oración siguiendo las pautas en seis o siete sesiones. 1.5 puntos. | Ha conseguido construir una oración siguiendo las pautas en cuatro o cinco sesiones. 1 punto. | Ha conseguido construir una oración siguiendo las pautas en dos o tres sesiones. 0.5 puntos. | Ha conseguido construir una oración siguiendo las pautas en una o menos sesiones. 0 puntos. |
| Escritura oraciones de libre configuración. (1 p) | Las ha escrito y analizado en la totalidad de sesiones, con un nivel acorde al de la clase. 1 punto. | Las ha escrito y analizado en la totalidad de sesiones, con un nivel casi siempre acorde al de la clase, siendo las excepciones necesarias para el desarrollo de la historia. 0.75 puntos. | Las ha escrito y analizado en 6 o más sesiones. O en su totalidad, pero su nivel está por debajo de lo enseñado en clase, sin ser una oración necesaria para el desarrollo de la historia. 0.5 puntos. | Las ha realizado en más de la mitad de las sesiones, pero en menos de 6 sesiones. O bien, la complejidad de las oraciones está por debajo de lo enseñado en clase, sin ser indispensable para el desarrollo de la historia. 0.3 puntos. | No la ha realizado en más de la mitad de las sesiones. 0 puntos. |
| Ortografía (1.5 puntos). | | | | | |
| Ortografía y vocabulario (1.5 p) | Escribe con un vocabulario variado sin faltas de ortografía. | Escribe con vocabulario variado, con alguna falta de ortografía en alguna palabra compleja o ha olvidado alguna tilde. | Escribe con un vocabulario de nivel medio, con alguna falta de ortografía en alguna palabra compleja o ha olvidado | Escribe con un vocabulario limitado. // O comete faltas de ortografía a menudo, incluyendo faltas muy evidentes (verbo haber sin <i>h</i> , cambio | Escribe con un vocabulario limitado y comete faltas de ortografía a menudo, incluyendo faltas muy evidentes (verbo haber |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | alguna tilde. // O con un vocabulario variado tiene faltas de ortografía habituales. 0.7 puntos. | de la <i>b</i> por la <i>v</i> o viceversa en vocabulario habitual, etc.) 0.3 puntos. | sin <i>h</i> , cambio de la <i>b</i> por la <i>v</i> o viceversa en vocabulario habitual, etc.) 0 puntos. |
| Trabajo creativo en grupo (5.5 puntos) | | | | | |
| Trabajo en grupo (2.5 p) | Aporta ideas, dinamiza el grupo y por lo menos una de sus oraciones ha sido elegida para entrar a formar parte del relato. 2.5 puntos. | | Aporta ideas, dinamiza el grupo. 1.25 puntos. | | No aporta ideas, no dinamiza el grupo. 0 puntos. |
| Sugerencias (1 p) | Han seguido las sugerencias del profesor para solucionar problemas del relato o han encontrado alguna solución alternativa con éxito. 1 punto. | | No han seguido todas las sugerencias del profesor, pero si algunas de ellas. 0.5 puntos. | | No han tenido en cuenta ninguna de las sugerencias del profesor y han presentado un relato con los defectos señalados por el docente. 0 puntos. |
| Creatividad (2 p) | Es un cuento creativo a partir de la propuesta elegida. Tiene una introducción, un pequeño nudo y un desenlace. Es interesante y agradable de leer. 2 puntos | Es un cuento creativo a partir de la propuesta elegida. Tiene algún problema estructural. Es interesante y agradable de leer. 1.5 puntos | Es un cuento creativo a partir de la propuesta elegida. Tiene varios problemas en su estructura o no resulta agradable su lectura. 1 punto | Tiene fallos estructurales graves que impiden que lo consideremos un texto narrativo. (no tiene final, la introducción no pone en contexto, etc.) 0.5 puntos | No se ha desarrollado un texto siguiendo las pautas de esta actividad y solo son una serie de oraciones inconexas. 0 puntos. |

Anexo 5: Rúbrica de la Sección 2

| Elemento Evaluable | 76-100% | 51-75% | 26-49% | 0-25% |
|---|--|---|---|--|
| Rol de Redactor (3 puntos). | | | | |
| Redacción (2.1 p) | Escribe con fluidez, utilizando conectores textuales, con prosodia sin producir cacofonías, ni repeticiones innecesarias de palabras. 2.1 puntos. | Escribe con fluidez, pero no utiliza bien los conectores textuales o su falta de vocabulario produce repeticiones o cacofonías. 1.4 puntos. | Escribe con coherencia, pero no domina los conectores textuales y tiene un vocabulario reducido que provoca problemas como cacofonías y repeticiones. 0.7 puntos. | Su manera de redactar es incoherente y tampoco es cohesiva. 0 puntos. |
| Escritura funcional (0.9 p / 0.3 p por texto) | Respeto las normas de escritura de un correo electrónico: saludo, cuerpo, despedida y firma. Utiliza las normas de cortesía, siempre que el relato no hacerlo. 0.3 puntos por texto. | No respeta todas las normas de escritura de un correo electrónico, pero mantiene una estructura similar que se asemeja (falta alguno de los elementos, no utiliza formulas cordiales sin justificación, etc.) 0,15 puntos por texto | | El correo electrónico no respeta las normas de estructura, pareciendo un mensaje sin formato. 0 puntos por texto. |
| Rol de Corrector (1,5 puntos). | | | | |
| Correcciones en textos ajenos. (0.9 p / 0.3 p por texto) | Detecta y corrige de forma adecuada los errores ajenos. 0.3 puntos por texto. | Ha dejado pasar o corregido de forma inadecuada hasta 3 tildes por texto. 0.2 puntos por texto. | Ha dejado pasar o corregido de forma inadecuada hasta 5 tildes y una falta ortográfica por texto. 0.1 puntos por texto. | Ha dejado pasar o corregido de forma inadecuada más de 5 tildes y una falta ortográfica por texto. 0 puntos por texto. |
| Ortografía propia (0.6 puntos / 0.2 por texto) | Escribe sin faltas de ortografía. 0.2 puntos por texto. | Puede tener por texto: 1 falta o 5 fallos en tildes por texto. 0.1 puntos por texto. | | Tiene más fallos de los permitidos. 0 puntos por texto. |
| Rol del documentalista (2.5 puntos). | | | | |
| Imitación de cada autor (2.5p en total. 0.8 por cada texto.) La | Se ha preocupado porque en todos los textos, el | Se ha preocupado porque en todos los textos, el | Falta por lo menos un elemento exigido de manera | Faltan dos elementos exigidos de manera |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| evaluación se realizará en cada uno de los textos en los que el estudiante actúe en este rol y sus notas se valorarán por separado para realizar la suma final. | <p>propio y los ajenos, las características exigidas estén presentes de manera evidente en el texto. Además, se ha documentado sobre la biografía del literato incorporando ciertos datos al relato.</p> <p>0.8 punto por texto + 0.1 si los tres textos están a este nivel.</p> | <p>propio y los ajenos, las características exigidas estén de manera evidente en el texto. O a pesar de que falte alguna de manera anecdótica en los textos, se ha documentado y ha incorporado datos biográficos del literato al relato.</p> <p>0.5 puntos por texto</p> | <p>recurrente en los textos, ya sean propios o ajenos.</p> <p>0.2 puntos por texto</p> | <p>recurrente en los textos, ya sean propios o ajenos.</p> <p>0 puntos por texto.</p> |
| Trabajo creativo en grupo (3 puntos). | | | | |
| Sugerencias (1p) | <p>Han seguido las sugerencias del profesor para solucionar problemas del relato o han encontrado alguna solución alternativa con éxito.</p> <p>1 punto.</p> | <p>No han seguido todas las sugerencias del profesor, pero si algunas de ellas.</p> <p>0.5 puntos.</p> | <p>No han tenido en cuenta ninguna de las sugerencias del profesor y han presentado un relato con los defectos señalados por el docente.</p> <p>0 puntos.</p> | |
| Creatividad (2p) | <p>Han entregado los nueve correos y estos narran una historia interesante siguiendo las indicaciones del ejercicio.</p> <p>2 puntos</p> | <p>Han entregado al menos seis correos y estos narran una historia interesante. O los han entregado todos, pero la historia flaquea o no tiene alguno de los elementos necesarios de los textos narrativos (introducción, nudo y desenlace).</p> <p>1.2 puntos.</p> | <p>Han entregado al menos seis correos, pero no tienen una historia sino un conjunto de anécdotas sin conexión evidente.</p> <p>0.4 puntos.</p> | <p>No han entregado al menos seis correos.</p> <p>0 puntos.</p> |

Anexo 6: Bases para los relatos de la Sección 3

Plazo: Todos los alumnos deberán entregar el texto definitivo el 10 de junio de 2021. Lo harán subiendo su relato al gestor de contenido indicado y entregándolo en mano.

Versiones previas: Para ser evaluado, el alumno deberá haber subido al gestor de contenido una versión del relato antes de la Sesión 4.

Tema: Los relatos deberán tener como temática principal las plagas. Como aborden el tema o la tipología de las plagas tratadas depende totalmente de la decisión del estudiante.

Extensión: Todos los relatos deberán tener una extensión mínima de 650 palabras y máxima de 800 palabras.

Formato: Para facilitar la lectura y corrección tanto de los textos previos como de los definitivos, todos los alumnos deberán transcribir su trabajo a una versión digital. Esta versión se ajustará a las siguientes normas de formato:

- Márgenes de 3 cm.
- Tipografía *Times New Roman*.
- Tamaño de 12 puntos.
- Interlineado de punto y medio.

Evaluación: La evaluación se producirá de manera independiente al fallo del jurado y será competencia exclusiva del profesor de la asignatura. La nota final de este trabajo tendrá el valor de un 25% de la calificación trimestral de la asignatura.

Jurado: El jurado estará formado por otros profesores o alumnos que hayan cursado la asignatura previamente. Su fallo servirá para decidir que relato es el ganador y, por tanto, el título del libro recopilatorio, pero en ningún caso su decisión afectará a la evaluación de la asignatura.

Anexo 7: Rúbrica de la Sección 3

| Elemento evaluable | 67%-100% | 34%-66% | 0%-33% |
|--------------------|---|---|--|
| Estructura (2,5 p) | Respeto a la perfección la estructura narrativa tripartita (introducción, nudo y desenlace) 2.5 puntos. | Tiene algún error reseñable en la estructura del texto. (Algún elemento no tiene la entidad que debe o no se ha desarrollado en su totalidad. 1.25 puntos. | El texto no tiene una estructura narrativa consistente. 0 puntos. |
| Redacción (3 p) | Escribe con fluidez, utilizando conectores textuales, con prosodia sin producir cacofonías, ni repeticiones innecesarias de palabras. 3 puntos. | Escribe con coherencia, pero no domina los conectores textuales y tiene un vocabulario reducido que provoca problemas como cacofonías y repeticiones. 1.5 puntos. | Su manera de redactar es incoherente y tampoco es cohesiva. 0 puntos. |
| Ortografía (1,5 p) | Escribe sin faltas de ortografía. 1.5 puntos. | Tiene 1 falta o 5 fallos en tildes. 0.75 puntos. | Tiene más fallos de los permitidos. 0 puntos. |
| Creatividad (2 p) | Trata el tema de una manera que ninguno de sus compañeros lo ha hecho. 1 punto. | Trata el tema de una manera que entre 1 y 3 de sus compañeros han hecho. 0.5 puntos. | Más de 3 de sus compañeros han tratado el tema de la misma manera. 0 puntos. |
| | Tiene un final sorprendente que no desentona con el relato. 1 punto. | Tiene un final esperable que no desentona con el relato. O tiene un final sorprendente pero que no funciona con el resto del texto. 0.5 puntos | Tiene un final anodino o ni tan siquiera tiene final. 0 puntos. |
| Sugerencias (1p) | Ha seguido las sugerencias del profesor para solucionar problemas del relato o ha encontrado alguna solución alternativa con éxito. 1 punto. | No ha seguido todas las sugerencias del profesor, pero si algunas de ellas. 0.5 puntos. | No ha tenido en cuenta ninguna de las sugerencias del profesor y han presentado un relato con los defectos señalados por el docente. 0 puntos. |

Anexo 8: Tabla para el seguimiento de la evolución individual del alumno.

| Alumno: | | | |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Elemento evaluable | Sección 1 (nota/ máximo) | Sección 2 (nota/ máximo) | Sección 3 (nota/ máximo) |
| Redacción | /3 | /3 | /3 |
| Ortografía | /1.5 | /1.5 | /1.5 |
| Sugerencias | /1 | /1 | /1 |
| Creatividad | /2 | /2 | /2 |
| Trabajo en grupo | /2.5 | No evaluable | No evaluable |
| Imitación | No evaluable | /2.5 | No evaluable |
| Estructura | No evaluable | No evaluable | /2.5 |
| Nota evaluación | | | |
| Nota sobre 30 | /30 | | |
| Nota sobre 10 | /10 | | |